



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2014

**Mariana Abrantes de
Oliveira Pinto Alte da
Veiga**

**ESCREVER PARA APRENDER
Estratégias, textos e práticas**



**Mariana Abrantes de
Oliveira Pinto Alte da
Veiga**

**ESCREVER PARA APRENDER
Estratégias, textos e práticas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

A todos os professores!

o júri

presidente

Professor Doutor António Carlos Matias Correia
Professor Catedrático do Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Joaquim Dolz Mestre
Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça

Professora Doutora Maria Antónia Coutinho
Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Susana Paula Gomes Costa Pereira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça
Investigadora de Pós-doutoramento da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Luísa Álvares Pereira, pelos momentos de partilha, pela força e ajuda. À amiga Luísa, pela cumplicidade.

Aos professores e alunos que participaram neste estudo, pela dedicação e vontade.

À Susana Pereira e à Encarnação Silva, colegas e amigas, por tudo.

Ao Luís, pela paciência.

palavras-chave

Escrever para aprender; exposição escrita; modelo didático do género; géneros escolares.

resumo

Partindo da importância de que se reveste a escrita para construção e explicitação do conhecimento, e da necessidade de os professores fazerem uma mediação da aprendizagem desta vertente da escrita, procurámos analisar e perceber de que modo as práticas de escrita que os professores implementam influenciam a qualidade dos textos que os alunos produzem. No sentido de dar resposta à questão enunciada, definimos um objetivo geral: avaliar se um dispositivo didático, o MDG, construído com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementado de forma explícita e intencional pelos professores, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade dos textos que os alunos produzem.

O estudo foi realizado no contexto de um programa de formação que envolveu 14 professores dos três ciclos do ensino básico, para o qual definimos três fases distintas: (i) caracterização das práticas de escrita dos professores dos três ciclos do ensino básico antes da planificação do MDG; ii) caracterização das práticas de escrita dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade antes da implementação do MDG, e (iii) avaliação das práticas de escrita dos alunos depois de implementado o MDG pelos professores. Os dados foram recolhidos através da análise qualitativa e quantitativa das planificações dos professores e dos textos dos alunos.

Os resultados evidenciam que nas fases prévias à implementação do MDG há a ausência de critérios específicos de avaliação dos textos e a utilização de instruções de escrita demasiado vagas, pouco orientadoras da produção do texto do género por parte dos alunos. Por sua vez, estes revelaram dificuldades quer na seleção de informação, ao nível da escolha dos conteúdos pertinentes, quer na produção do género pedido, já que o texto final configura uma colagem de partes de textos lidos, sem qualquer configuração adaptada ao género.

Já na fase 3, e depois de planificado e implementado o MDG, os alunos demonstraram um melhor desempenho na seleção de informação e na escrita do texto. No entanto, foi também possível identificar alguns aspetos em que não apresentaram mudança ou que essa mudança não foi significativa.

keywords

write to learn; expository writing; didactic model of genre; school genres.

abstract

Basing ourselves on the importance of writing for the construction and explicitness of knowledge, and the teachers' necessity to mediate the learning of this aspect of writing, we tried to analyze and understand in what way do the writing practices implemented by the teachers influence the quality of student produced texts.

The conducted research, aims, therefore, to evaluate whether a didactic tool, the Didactic Model of Genre (DMG), built upon knowledge of genre and text properties, when implemented explicitly and intentionally by the teachers, may reflect on the quality of student produced texts, and at what levels.

The study was conducted within a training programme that involved 14 teachers from the three compulsory education cycles in Portugal, which consisted of three distinctive stages: (i) characterization of the teachers' writing practices, from all the three compulsory education cycles, before the planning of the DMG; (ii) characterization of the students' writing practices, from a 4th grade class (final year of the first education cycle, 9-10 year olds), before implementing the DMG; (iii) evaluation of the students' writing practices after implementing the DMG developed by the teachers.

Data was obtained from qualitative and quantitative analysis of the teachers' planning and the students' texts.

Results show that in the stages prior to implementing the DMG there is an absence of text evaluation specific criteria and the use of rather vague written instructions, which offer little guidance to the students on the production of a text from a particular genre. Similarly, students demonstrated difficulties in the selection of information, in choosing the relevant content, as well as in the production of the requested text, since the final produced text presents as a collage of parts from sources read, without adapting to genre configuration. The students' performance in information selection and text writing improves significantly after the planning and implementation of the DMG. However, there was also evidence of aspects that presented minor or no change.

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

PARTE I

Escrever para aprender: estratégias, práticas e textos - enquadramento teórico

Capítulo 1

Escrever para aprender: que sentido para a expressão?

1. Considerações iniciais	9
2. Escrever para aprender: das conceções teóricas às implicações didáticas	13
3. Das implicações didáticas às (im)possibilidades de implementação em todas as disciplinas: as orientações curriculares no ensino básico	17
3.1. Escrever para aprender (ou escrever para avaliar?) nas diferentes disciplinas curriculares?	17
4. Considerações finais	21

Capítulo 2

Escrever na disciplina de Português do Ensino Básico: a (difícil) caracterização dos objetos de ensino e de aprendizagem

1. Considerações iniciais	23
2. Os objetos de ensino da escrita: géneros textuais, tipos de textos ou sequências textuais	27
2.1. O “mundo dos textos” na disciplina de português- a questão da deriva terminológica na escola	27
2.2. Um tipo de texto não é uma sequência textual	34
2.3. O conceito de género na perspetiva do interacionismo-sociodiscursivo	43
2.3.1. O modelo de ação da linguagem	43
2.3.2. O modelo de arquitetura textual	48

Capítulo 3

Escrever géneros textuais para aprender: os géneros escolares

1. Os géneros da (e na) escola	55
2. Agrupamento por géneros	61
3. Géneros (escolares) para aprender no programa de Português do ensino básico.....	65
3.1. A exposição escrita.....	67
3.1.1. A exposição escrita não é (só) um tipo de texto expositivo	67
4. Considerações finais.....	73

Capítulo 4

Escrever para aprender a expor na disciplina de Português: dos objetos e objetivos à sequência de ensino da exposição escrita

1. Considerações iniciais	75
2. Sequência de ensino: princípios e pressupostos	79
3. Construção do modelo didático do género (MDG): caderno de encargos da exposição escrita	83
3.1. Etapa 1: seleção do género. O modelo de ação da linguagem	83
3.2. Etapa 2: da seleção do género à produção do texto: o modelo de arquitetura textual	87
3.2.1. Organizar e distribuir os conteúdos - a macroestrutura.....	88
3.2.1.1. O plano do texto	89
3.2.1.2. Sequências e outras formas de planificação	91
3.2.1.3. Características linguísticas dos tipos de discurso.....	94
3.2.2. Mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e mecanismos de responsabilização enunciativa	95
4. Considerações finais.....	98

PARTE II

O Estudo Empírico: escrever para aprender a expor. Caderno de encargos do género exposição escrita

Capítulo 1

Contextualização do estudo e enquadramento metodológico

1. Considerações iniciais	103
2. Questão de partida, objetivos e fases do estudo	107
3. Planificação e organização do estudo	108
3.1. Contextualização do estudo: oficina de formação	108
3.1.1. Oficina de formação: objetivos.....	110
4. Opções metodológicas.....	117
4.1. Instrumentos de recolha e análise de dados nas três fases do estudo	118
4.1.1. Fase1: caracterização das práticas dos professores: participantes, procedimentos de recolha de dados e corpus de análise.....	119
4.1.1.1. Participantes e procedimentos	119
4.1.1.2. <i>Corpus</i> e categorias de análise.....	120
4.1.2. Fase 2: caracterização das práticas dos alunos: participantes, procedimentos de recolha de dados e <i>corpus</i> de análise	121
4.1.2.1. Participantes e procedimentos	121
4.1.2.2. <i>Corpus</i> e categorias de análise.....	122
4.1.3. Fase 3: identificação e avaliação dos resultados do MDG na qualidade dos textos dos alunos: participantes, procedimentos de recolha de dados e <i>corpus</i> de análise... ..	131
4.1.3.1. Participantes e procedimentos	131
4.1.3.2. <i>Corpus</i> e categorias de análise.....	137

Capítulo II

Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados das três fases do estudo

1. Fase 1 – Caracterização das práticas dos professores.....	143
1.1. Apresentação e análise dos dados.....	143

1.1.1. Seleção de informação – instruções dos professores	144
1.1.2. Escrita do texto - instruções dos professores	146
1.1.3. Critérios de avaliação	148
1.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos professores	153
2. Fase 2 – Caracterização das práticas de escrita dos alunos	157
2.1. Apresentação e análise dos dados	157
2.1.1. Seleção de informação	157
2.1.1.1. Estratégias de seleção de informação nos textos fonte	157
i) Identificação dos sublinhados nos textos-fonte	158
ii) Caracterização dos sublinhados: unidades linguísticas sublinhadas ..	
.....	160
2.1.1.2. Tomada de notas.....	162
i) Formato dos apontamentos e subtemas considerados.....	163
2.1.2. Escrita do texto.....	168
2.1.2.1. Conteúdos textualizados.....	169
2.1.2.2. Extensão do texto	178
2.1.2.3. Estratégias de textualização	180
i) Cópia de frases com supressão, inserção ou substituição	180
ii) Contração da informação	181
iii) Seleção de frases dos parágrafos	182
2.1.2.4. Arquitetura textual.....	183
i) Macroestrutura	183
ii) Mecanismos de textualização	189
2.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos alunos.....	190
3. Fase 3: Identificação e avaliação dos resultados do MDG na qualidade dos textos ..	
.....	193
3.1. Apresentação e análise dos dados	193
3.1.1. Seleção de informação	193
3.1.1.1. Tomada de notas.....	193
i) Subtemas considerados	193
ii) Formato dos apontamentos	197
3.1.2. Escrita do texto.....	201

3.1.2.1. Conteúdos textualizados	202
3.1.2.2. Extensão do texto	210
3.1.2.3. Estratégias de textualização.....	214
3.1.2.4. Arquitetura textual.....	218
i) Macroestrutura textual	218
ii) Mecanismos de textualização	223
3.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos alunos.....	229
Conclusão	231
Referências bibliográficas	239

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

Figura 1. Classificação dos textos apresentada por um grupo de professores do 1.º ciclo..	25
Figura 2. Representação esquemática das sequências num “texto narrativo”.....	38
Figura 3. Exemplo de um “texto dialogal” de um manual escolar.....	39
Figura 4. Grupos sociais - atividade humana e atividade de linguagem.....	44
Figura 5. Modelo de ação da linguagem (a partir de (Bronckart, 1997b)).	47
Figura 6. Representação gráfica do modelo de arquitetura textual de Bronckart.....	49
Figura 7. Constituição do mundo discursivo.....	51
Figura 8. Tipos de discurso (elaborada a partir de Bronckart, 1999).	52
Figura 9. Consideração das variáveis do modelo de ação da linguagem na produção textual.	58
Figura 10. Representação de uma sequência descritiva de “grau zero”.....	69
Figura 11. Identificação das sequências descritiva e explicativa num excerto de um manual escolar.....	70
Figura 12. Modelo processual da escrita e EpA	77
Figura 13. Sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013).....	81
Figura 14. Modelo de arquitetura textual de Bronckart (adaptado).	87
Figura 15. Construção do CdE – variáveis.....	99
Figura 16. Fases do estudo	107
Figura 17. Fases do estudo – fase 2.....	122
Figura 18. Fase 2 – objetivo, categorias e corpus de análise.....	123
Figura 19. Excerto do texto do aluno A13.....	127
Figura 20. Excerto do texto do aluno A10.....	127
Figura 21. Excerto do texto do aluno A10.....	128
Figura 22. Fases do estudo – fase 3.....	132
Figura 23. Grelha de autoavaliação dos textos – grelha 1.....	136
Figura 24. Grelha de autoavaliação dos textos – grelha 2.....	137
Figura 25. Fases do estudo – fase 3.....	138

Figura 26. Fases do estudo e objetivos.....	142
Figura 27. Instruções dos professores na tarefa de seleção de informação - frequência relativa aos 14 professores	145
Figura 28. Instruções do professor – página do modelo.	146
Figura 29. Instruções dos professores para a tarefa de escrita do texto - frequência relativa aos 14 professores	147
Figura 30. Critérios de avaliação do texto - frequência relativa aos 14 professores.....	148
Figura 31. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A1.....	160
Figura 32. Unidades linguísticas sublinhadas, fase 2 – frequência relativa (14 alunos)...	161
Figura 33. Formato dos apontamentos dos alunos, fase 2 – frequência relativa (22 alunos).	162
Figura 34. Número de subtemas sublinhados vs subtemas transcritos para cada aluno, fase 2.....	164
Figura 35. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A8.....	165
Figura 36. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A18.....	166
Figura 37. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A22.....	166
Figura 38. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A22.....	167
Figura 39. Conteúdos textualizados, fase 2 – exemplo do aluno A17.	169
Figura 40. Subtemas considerados nos textos, fase 2 - frequência relativa (22 alunos)...	169
Figura 41. Excerto do texto-fonte 1.	171
Figura 42. Excerto do texto do aluno A13.	173
Figura 43. Excerto do texto do aluno A14.	173
Figura 44. Número de tópicos do subtema características explicitados nos textos dos alunos, fase 2.....	174
Figura 45. Número de subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fase 2.....	175
Figura 46. Número de subtemas sublinhados nos apontamentos e no texto final, fase 2 - alunos que realizaram as três tarefas.	176
Figura 47. Extensão do texto em número de linhas do texto, por aluno, fase 2.....	178
Figura 48. Extensão em número de linhas dos apontamentos e do texto final, fase 2.	179
Figura 49. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A17.	181
Figura 50. Estratégias de textualização, fase 2 - excerto do texto do aluno A12.....	181
Figura 51. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A10.	181

Figura 52. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A18.....	182
Figura 53. Estratégias de textualização, fase 2 - texto do aluno A21.....	182
Figura 54. Macroestrutura – Organização do texto, fase 2.....	184
Figura 55. Organização do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A11.....	184
Figura 56. Organização do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A13.....	185
Figura 57. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A1.	186
Figura 58. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A14.	186
Figura 59. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A16	187
Figura 60. Excerto do texto-fonte 1 – introdução.....	187
Figura 61. Exemplo de introdução - aluno A3	187
Figura 62. Excerto da introdução do texto do aluno A2.....	188
Figura 63. Dificuldades dos alunos. Ausência de estruturadores de informação, fase 2 – excerto do texto do aluno A23.....	189
Figura 64. Dificuldades dos alunos na utilização de tempos verbais, fase 2– excerto do texto do aluno A1.	189
Figura 65. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 2 – excerto do texto do aluno A5.	190
Figura 66. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 2– excerto do texto do aluno A4.	190
Figura 67. Número de subtemas considerados nos apontamentos, por aluno, fase 3.....	195
Figura 68. Número de subtemas considerados, por aluno, nas fase 2 e 3.	196
Figura 69. Formato dos apontamentos dos alunos, fase 3 - frequência relativa (22 alunos).	197
Figura 70. Folha de apontamentos do aluno A7, na fase 3.....	198
Figura 71. Folha de apontamentos do aluno A11, na fase 3.....	199
Figura 72. Formato dos apontamentos, dados comparativos das fases 2 e 3 – frequência relativa (22 alunos).	199
Figura 73. Alunos que produziram os apontamentos no formato texto - Grupo G1.	200
Figura 74. Alunos que produziram os apontamentos em outros formatos - Grupo G2.....	200

Figura 75. Subtemas considerados nos textos, fase 3 - frequência relativa (22 alunos)... 202	202
Figura 76. Subtemas considerados nos textos, dados comparativos fases 2 e 3 - frequência relativa (22 alunos)..... 203	203
Figura 77. Excerto da introdução do texto-fonte 1..... 203	203
Figura 78. Número de tópicos do subtema características explicitados nos textos, na fase 3. 207	207
Figura 79. Número de tópicos do subtema características explicitados nos textos, nas fases 2 e 3. 208	208
Figura 80. Número de subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fase 3.208	208
Figura 81. Extensão do texto em número de linhas, por aluno, na fase 3..... 210	210
Figura 82. Extensão dos textos em número de linhas, por aluno, nas fases 2 e 3..... 211	211
Figura 83. Estratégias de textualização, fase 3. Excerto do texto do aluno aluno A17 214	214
Figura 84. Estratégias de textualização, fase 3. Excerto do texto do aluno aluno A12. ... 214	214
Figura 85. Excerto dos apontamentos do aluno A7, fase 3. 215	215
Figura 86. Excerto do texto do Aluno A7, fase 3..... 215	215
Figura 87. Texto do aluno A21, fase 2..... 216	216
Figura 88. Texto do aluno A21, fase 3..... 217	217
Figura 89. Dificuldades dos alunos - excerto do texto do aluno A5, fase 3..... 217	217
Figura 90. Dificuldades dos alunos - excerto do texto do aluno A17. 218	218
Figura 91. Macroestrutura – Organização do texto na fase 3..... 219	219
Figura 92. Organização do texto, fase 3 - excerto do texto do aluno A14..... 220	220
Figura 93. Dificuldades dos alunos na introdução, fase 3 - excerto do texto do aluno A1. 220	220
Figura 94. Dificuldades dos alunos na introdução, fase 3 - excerto do texto do aluno A16. 221	221
Figura 95. Excerto da grelha de autoavaliação do aluno A1, fase 3. 221	221
Figura 96. Excerto do final do texto do aluno A1..... 222	222
Figura 97. Excerto do fechamento do texto do aluno A19..... 222	222
Figura 98. Excerto do fechamento do texto do aluno A11..... 222	222
Figura 99. Dificuldades dos alunos, fase 3 – mecanismos de textualização. Excerto do texto do aluno A18..... 224	224

Figura 100. Utilização dos estruturadores de informação, fase 3. Excerto do texto do aluno A22.	224
Figura 101. Utilização dos estruturadores de informação, fase 3. Excerto do texto do aluno A2.	225
Figura 102. Excerto do CdE dos alunos.	225
Figura 103. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A22.	226
Figura 104. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A12.	226
Figura 105. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A5.	226
Figura 106. Excerto do CdE dos Alunos.	227
Figura 107. Estruturadores de informação, fase 3 - frequência relativa (22 alunos).....	228
Figura 108. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 3. Excerto do texto do aluno A9.	229
Figura 109. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 3. Excerto do texto do aluno Aluno A10.	229

Tabelas

Tabela 1. Tipologia textual, tipos de texto e tipologia de textos: designações do PPEB e das MCP.....	29
Tabela 2. Sequências textuais – exemplos no PPEB e nas MCP	32
Tabela 3. Agrupamento por géneros.....	62
Tabela 4. Géneros escolares para aprender no PPEB	66
Tabela 5. Subtipos de estruturas presentes no “texto expositivo”	71
Tabela 6. Caderno de Encargos do género exposição escrita (etapa 1) –página do professor	85
Tabela 7. Caderno de Encargos da exposição escrita (etapa 1) –página do aluno.....	86
Tabela 8. Plano do texto da exposição escrita	90
Tabela 9 A planificação por esquematizações aplicada à exposição escrita	91

Tabela 10. Caderno de Encargos do género exposição escrita (etapa 2) – página do professor	93
Tabela 11. Características linguísticas dos tipos de discurso	94
Tabela 12. Mecanismos de textualização – conexão.....	96
Tabela 13. Mecanismos de textualização – coesão nominal e verbal	97
Tabela 14. Mecanismos de responsabilização enunciativa	98
Tabela 15. Oficina de formação – conteúdos e objetivos	111
Tabela 16. Conteúdos nos textos-fonte	124
Tabela 17. Categorias de análise – seleção de informação (fase 2)	126
Tabela 18. Categorias de análise – escrita do texto (fase 2)	129
Tabela 19. Módulos da SE	133
Tabela 20. Categorias de análise – seleção de informação (fase 3)	138
Tabela 21. Macroestrutura: plano do texto e esquematizações	140
Tabela 22. Mecanismos de textualização	141
Tabela 23. Outras características.....	141
Tabela 25. Sublinhados nos textos-fonte por aluno, fase 2.....	159
Tabela 26. Ordem de apresentação dos subtemas no texto-fonte 1	170
Tabela 27. Tópicos do subtema características nos textos-fonte	172
Tabela 28. Tópicos do subtema características nos textos-fonte e número de alunos, fase 2	173
Tabela 29. Subtemas representados nos textos-fonte, nos apontamentos e no texto final	177
Tabela 29. Tópicos do subtema características nos textos-fonte e número de alunos, fase 3	206
Tabela 30. Subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fases 2 e 3 (média)	209
Tabela 31. Média dos subtemas textualizados e da extensão do texto nas fases 2 e 3.....	212

ANEXOS (CD)

Anexo 1

Texto-fonte

Anexo 2

Caderno de encargos do aluno

Anexo 3

Texto- mentor

Anexo 4

Textos dos alunos (fase 2)

Anexo 5

Textos dos alunos (fase 3)

LISTA DE ABREVIATURAS

DT	Dicionário Terminológico
EpA	Escrever para Aprender
MCP	Metas Curriculares de Português, Ensino Básico
MDG	Modelo Didático do Género
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
SE	Sequência de Ensino
TM	Texto Mentor

INTRODUÇÃO

A constatação de que as dificuldades de escrita nas diferentes disciplinas constituíam um obstáculo às aprendizagens dos alunos fez surgir, como resposta aos problemas de escrita dos alunos, diferentes movimentos pedagógicos cujo enfoque se centrava na definição das estratégias propiciadoras da aprendizagem efetiva da escrita em todas as disciplinas (Applebee, 1984; Bazerman et al., 2005; Catel, 2001; Emig, 1977; Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001). Nascido primeiramente em Inglaterra, nos finais dos anos 60, sob a influência de Britton, o movimento Write-to-Learn passou a ter um enorme sucesso nos Estados Unidos, a partir do momento em que, face às dificuldades de escrita manifestadas pelos alunos à entrada no ensino superior, se equacionava a necessidade de lhes serem proporcionados cursos de escrita, integrados ou não, nos cursos científicos (Frank & Soven, 1996; Rice, 1998, citados por Catel, 2001, p. 18).

O foco da investigação didática começa a centrar-se na necessidade de se construir um maior conhecimento sobre o papel efetivo da escrita na aprendizagem conceptual dos alunos, no sentido de se equacionar quais os textos que melhor podem favorecer tais aprendizagens, e quando e como a escrita para construção de conhecimentos deveria ser iniciada. Emerge pois a ideia de que tal aprendizagem não podia efetivar-se com uma simples “ajuda didática” (Catel, 2001, p. 18) pressupondo, pelo contrário, um trabalho explícito e continuado em todas as disciplinas curriculares (Knigh & McKelvie, 1986; Stahl, King, & Henk, 1991).

Em contexto nacional, só muito recentemente o *Escrever para Aprender* encontra a sua legitimação pedagógica no discurso pedagógico oficial. De facto, a designação aparece pela primeira vez, nos textos programáticos, no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), ainda assim vinculado apenas à disciplina de língua portuguesa. Muito embora se considere, nos documentos programáticos das diferentes disciplinas curriculares, que as competências de escrita são condição para o sucesso escolar, o trabalho de escrita aí proposto limita-se, essencialmente, à “cópia de conceitos”, “registo de sumários” e “respostas a questões” (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio, Pereira, & Viseu, 2011).

Estes estudos parecem, de facto, corroborar a ideia de que embora muitos professores afirmem a importância da dimensão epistémica da escrita parecem desconhecer como podem favorecer a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e dos géneros textuais para *aprender*

através de um trabalho com a escrita, em interação com a leitura (Blaser, 2007; Pereira, 2003, 2004b). Quando confrontados quer com a necessidade de planificar propostas de trabalho de escrita destes géneros, quer com a definição de critérios de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, muitos professores têm alguma dificuldade em evidenciar, por um lado, quais os aspetos a avaliar em cada dimensão que constitui o objeto texto, e que possibilitam distingui-lo, por exemplo, de um texto de outro género, e por outro lado, e na decorrência do pressuposto anterior, planificar atividades específicas em função do género a produzir (Pinto & Pereira, 2006).

Assim, escrever um *artigo enciclopédico*, uma *exposição escrita* ou um *artigo de divulgação*, por exemplo, decorre de uma situação definida por elementos distintos; a escolha de um género é determinada pela esfera social, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor (Marcuschi, 2005; Schneuwly & Dolz, 2004). Tal implica que quer a organização global do conteúdo do texto, quer os mecanismos de textualização e discursivos a utilizar variem em função da consideração de tais variáveis, pelo que o ensino da escrita (e dos textos) não se compadece com um conjunto de atividades soltas e pontuais que caracterizam muitas das práticas letivas (Pereira, 2004a, 2004b). Pelo contrário, o agir do professor deverá ser orientado por “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 82; Dolz & Schneuwly, 2001). Tais atividades deverão estar assentes na construção de um *modelo didático do género* - “um objecto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género”-, que permita fazer emergir as diferentes dimensões que constituem determinado género, e quais as que devem ser ensinadas num determinado ano da escolaridade e para determinados alunos (Pietro, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996).

Este pressuposto, que está na base do ensino da escrita de géneros textuais, atribui aos textos funções sociocomunicativas, ou como afirmam (Schneuwly & Dolz, 2004), os géneros são formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Configurando-se a escola como um “lugar social”, no qual circulam géneros muito distintos, os contextos sociocomunicativos deverão, então, ser criados no sentido de os aproximar o mais possível dos contextos reais, tornando consciente para os alunos a possibilidade de ocorrência/ não ocorrência de diferentes géneros em contextos específicos.

Quando é solicitado ao aluno a escrita de um texto sobre um animal, por exemplo,

sem que se tenha explicitado o contexto de produção/ circulação do texto a produzir, o texto final poderá configurar uma multiplicidade de géneros: uma exposição escrita, um artigo de divulgação, um anúncio, uma notícia, uma fábula, entre outros. A prática parece mostrar que perante tal proposta de escrita descontextualizada, a tendência dos alunos, especialmente dos mais novos, vai no sentido da produção de um texto no qual predominam sequências narrativas ficcionais (normalmente designados, em contexto escolar, por textos narrativos); esta tendência é explicável pela predominância da produção destes textos no currículo da disciplina de português.

Assim, a consideração dos *destinatários*, das *funções do texto*, dos *conteúdos* a textualizar e do *suporte* no qual o texto será divulgado poderá ajudar quem escreve a tomar decisões sobre o género a produzir, de entre um leque mais ou menos alargado de possibilidades num contexto determinado. Nos exemplos apresentados para a situação de escrita de um texto sobre um animal, a consideração das funções expor, apresentar um acontecimento, ou manifestar um ponto de vista, por exemplo, poderá dar origem, respetivamente, a uma *exposição escrita*, a uma *notícia* e a um *artigo de opinião*.

Definido o género a produzir, torna-se necessário tomar decisões relativamente aos conteúdos a textualizar e à organização desses conteúdos (à sua disposição) – macroestrutura- de acordo com o *plano do texto* (diferentes partes ou secções do texto).

Tal conhecimento, fundamental para a produção de qualquer género, assume particular importância nos géneros específicos que enformam a escrita para explicitação de conhecimentos. Neste contexto, muitos dos textos que os alunos produzem constituem-se como "lugares" de explicitação da informação que selecionam do que leem ou ouvem. Ora, muitos destes textos que funcionam como "fonte" dos conteúdos são muitas vezes de géneros distintos daquele que se pretende escrever, implicando a (re)organização dos conteúdos selecionados em função do plano do texto do género a produzir. De facto, e uma vez que os mesmos textos "fonte" poderão dar origem a diferentes géneros textuais, o desconhecimento do plano do texto a produzir poderá dar origem a um texto cuja organização decorre não do género a produzir, mas sim do género textual do texto lido.

Retome-se o exemplo dado anteriormente: a produção de um texto sobre um animal selecionando como género a produzir, de entre um leque de possibilidades mais ou menos alargado, a *exposição escrita*. Para a produção deste género, marcadamente escolar, e cujo plano é relativamente estereotipado - apresentação, descrição e conclusão/ ou fechamento -

(Pietro & Schneuwly, 2003) são muitas vezes solicitadas aos alunos a leitura e pesquisa em textos de géneros distintos (artigos de enciclopédia, textos de manuais escolares e artigos de divulgação, por exemplo), que funcionam como "fonte" de conteúdos sobre os quais deverão ser realizadas tarefas de leitura e seleção de informação. Ao produzir o texto pedido, desconhecendo o plano que configura a exposição escrita, o aluno poderá ou produzir um texto que se aproxime não daquele que lhe foi solicitado, mas de um dos géneros que leu, ou, em muitos casos, escrever (copiando) frases e/ou parágrafos sem qualquer articulação entre si, dando origem a um produto final dificilmente identificável com um texto.

Saber selecionar o género textual a produzir, de acordo com as variáveis já apresentadas, conhecer o plano de texto que o configura e os mecanismos de textualização e discursivos que conferem ao texto coerência temática e pragmática (Bronckart, 1997) constituem-se, então, como conhecimentos que funcionam como um “caderno de encargos” e, por isso, um “reduzidor da complexidade”, pois o aluno tem, à partida, controlado um determinado (e determinante) nível de regulação para a configuração do texto a produzir (Pereira, 2008).

Do que fica dito, infere-se a importância de um trabalho didático que proporcione aos alunos momentos de trabalho de análise e produção de textos de diferentes géneros, aprendendo quer a selecionar, organizar, e hierarquizar a informação que vão construindo através dos textos lidos ou ouvidos, quer a analisar textos que funcionem como *exemplares do género* (Pereira, 2008; Pereira & Cardoso, 2013), autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspetos do funcionamento textual, para deles fazer emergir as suas características. Este modo de trabalho poderá levar o aluno a aprender a textualizar o conhecimento adquirido de acordo com as características e propriedades configuradoras dos diferentes géneros textuais. dizer).

Nesta perspetiva, tanto professores como alunos necessitam de ser formados para (re)conhecerem os parâmetros definitórios de muitos géneros (textuais) para aprender, dominando, assim, em cada situação de escrita, o “caderno de encargos” do género a produzir (Pereira & Cardoso, 2013).

É, pois, da tomada de consciência desta necessidade que se desenvolveu o estudo que apresentamos. Partindo da importância de que se reveste a escrita quer no sucesso dos alunos, quer nas suas aprendizagens, e da necessidade de os professores conseguirem fazer uma mediação desta vertente epistémica da escrita, foi planificado, num contexto de

formação de professores de português do ensino básico, e implementado com os alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, um dispositivo didático para o ensino da exposição escrita, assumido como um “modelo didático do género”.

Apresentando, numa primeira parte e ao longo de quatro capítulos, os fundamentos teóricos que contextualizam e justificam o estudo empírico realizado, procuramos, inicialmente, fazer emergir do discurso pedagógico oficial algumas das razões que podem explicar as dificuldades sentidas pelos professores na planificação de atividades de escrita. Face às justificações encontradas, propomos uma possibilidade de entendimento que passa, fundamentalmente, pela caracterização dos objetos (textos) com os quais os professores trabalham e com os modos de ação didática a adotar. É neste sentido que colocamos o enfoque do nosso estudo na perspetiva do ensino da escrita de géneros textuais, fundamentado nos princípios e pressupostos do interacionismo-sociodiscursivo (ISD), planificado a partir da construção de um modelo didático do género (MDG) e implementado de forma explícita, intencional e continuado através de sequências de ensino.

Assim contextualizado o estudo, apresentamos numa segunda parte, no capítulo um, o enquadramento metodológico no qual se definem e apresentam a questão de partida, os objetivos, os participantes e os procedimentos na recolha e análise dos dados nas três fases definidas; e, por último, no capítulo dois apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados obtidos em cada uma das fases definidas.

PARTE 1

Escrever para aprender: estratégias, práticas e textos

Enquadramento teórico

Como posso saber o que penso, até visualizar o que digo!¹

(E.M.Foster)

¹ Tradução nossa.

Escrever para aprender: que sentido para a expressão?



A escrita assume, em contexto didático, um estatuto central na escolaridade dos alunos, quer na disciplina de português, quer nas outras disciplinas curriculares. Seja em forma de cópia, de resposta a questões, de apontamentos ou de textos de produção individual ou em grupo, as atividades de escrita ocupam uma percentagem substancial do tempo dos alunos ao longo de todo o seu percurso escolar, e constituem-se como o meio privilegiado através do qual são avaliadas as suas aprendizagens. Escrever em contexto escolar é, então, uma atividade com um objetivo duplo: pressupõe que o aluno construa conhecimentos com ela e que explicita o que aprendeu através dela.

A constatação da estreita relação entre a escrita e a construção de conhecimentos é, aliás, o que explica a emergência do movimento que ficou conhecido como *Write-to-learn*. Nascido primeiramente em Inglaterra, nos finais dos anos 60, e sob a influência de Britton, teve um enorme sucesso nos Estados Unidos, sob a designação de *Writing Across the Curriculum* (WAC). Ao considerar que as dificuldades dos alunos na escrita de textos nas diferentes disciplinas eram, elas mesmas, um obstáculo à aprendizagem, o movimento procurou perceber, de forma mais objetiva, qual a relação entre a escrita e as aprendizagens científicas, nomeadamente, no que diz respeito à apropriação dos conceitos relativos às diferentes disciplinas escolares, e quais os géneros textuais que melhor favoreciam tais aprendizagens. Nesta perspetiva, para o WAC o pensamento e a compreensão podem

aumentar e ser clarificados através da escrita, desempenhando esta um papel central na organização, interpretação e aquisição de novos conhecimento (Applebee, 1984; Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Blaser, 2007; Bolton, 2009; Bosch & Piolat, 2004; Carvalho & Pimenta, 2005; Catel, 2001; Castelló, 2008; Chabanne & Bucheton, 2003; Dolz, 2003; Dymock & Nicholson, 2010; Emig, 1977; Gallego, Alvarez, & Eulate, 2008; Klein, Piacente-Cimini, & Williams, 2007; Langer & Applebee, 1987; Pudelko & Legros, 2000; Rivard, 1994; Tynjälä et al., 2001).

A assunção de que a escrita é, efetivamente, um verdadeiro instrumento ao serviço da aprendizagem vem assim contrariar o conceito assumido, tradicionalmente, de que se tratava de uma ferramenta utilizada apenas para explicitar os conhecimentos já adquiridos (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Gallego et al., 2008).

Do reconhecimento do seu papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos, emerge a necessidade do ensino da escrita em todas as disciplinas (Pudelko & Legros, 2000), deixando de estar vinculado exclusivamente, à disciplina de língua (Catel, 2001). Trata-se da assunção clara da necessidade de desenvolver uma competência que, pela complexidade que envolve, pressupõe um trabalho sistemático e intencional em todas as disciplinas curriculares, desempenhando um papel fundamental enquanto ferramenta essencial na melhoria dos conhecimentos conceptuais dos alunos e no desenvolvimento da literacia científica, para além de os familiarizar com as expectativas e as convenções da escrita científica (Bazerman et al., 2005; Bolton, 2009; Dysthe, 2010; Kara, 2009; Kieft, Rijlaarsdam, & Bergh, 2008b; Pudelko & Legros, 2000; Barré-De-Miniac, 2003).

Assumir a escrita como elemento central da aprendizagem torna-se uma questão central da pedagogia da escrita e, consequentemente, da investigação didática e, por isso, tem dado origem a múltiplas publicações, cujo enfoque se centra nos conhecimentos, estratégias e procedimentos necessários para a implementação de boas práticas em contexto escolar. A necessidade de tal enfoque é legitimada pelos resultados de diferentes estudos que demonstram que os efeitos positivos das estratégias de *write-to-learn*, desenvolvidas e implementadas com alunos de diferentes anos, e em diferentes disciplinas, são em alguns casos escassos, e os resultados efetivos na melhoria das competências dos alunos são pouco significativos, atribuindo-se o insucesso de muitas experiências ao facto serem, por vezes, subestimados os conhecimentos e as exigências necessários para o sucesso da estratégia. (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Klein, 1999).

De facto, sendo a escrita uma atividade complexa, um objeto com normas, a necessitar, portanto, de ser trabalhada de forma racional e instrumentada (Barbeiro & Pereira, 2007; Bereiter & Scardamalia, 1987; Boscolo, Ariasi, Favero, & Ballarin, 2011; Boscolo & Mason, 2001; Pereira, 2002a, 2002b; Reuter, 1996; Schneuwly, 1988) parece claro que qualquer estratégia epistémica que se pretenda implementar implica um conhecimento profundo e uma atenção focalizada em cada uma das variáveis intervenientes, quer na definição de estratégias que envolvam os alunos na construção de conhecimentos, quer nas que se relacionam diretamente com a textualização dos conhecimentos adquiridos. Emerge, pois, a ideia de que escrever para aprender configura (e é configurado) por duas dimensões que, embora relacionadas, exigem o conhecimento de processos de construção e elaboração diferenciados e, conseqüentemente, o ensino explícito de estratégias, também elas diferenciadas: a seleção de informação e a construção do texto.

No contexto deste estudo, e embora se tenha em conta o carácter algo artificial da distinção que se estabelece, escrever para construir conhecimentos e escrever para explicitar conhecimentos assumem funções distintas e, nesse sentido, implicam a produção de textos também eles distintos². Na verdade, um mapa de conceitos ou um esquema poderá assumir, também, a função de explicitação do conhecimento, dependendo do contexto e do objetivo com que se produz, e daí o carácter artificial da distinção acima referido. No entanto, e justificando a distinção que se estabelece, distinguem-se, tal como Astolfi, Peterfalvi & Vérin (2006, p. 130), os escritos instrumentais (“pour soi”) dos escritos comunicacionais “pour d’autres”. No primeiro caso consideram-se, por exemplo, os quadros, mapas, esquemas ou outras formas de representação que têm como função “s’expliquer à soi-même”. Trata-se, na verdade, de escritos que, ao serem produzidos, representam aquele que é o conhecimento (ou o entendimento) que cada um tem, ou vai construindo, sobre um determinado assunto. Correspondem, assim, ao que Crinon (2000) designou de uma escrita em “je”, uma vez que se escreve para pensar e construir e não (necessariamente) para explicitar o conhecimento adquirido. Já os escritos comunicacionais “pour d’autres” têm como função principal “faire comprendre”, “expliquer aux autres” ou “faire savoir que l’on sait” (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 2006, p. 131).

² Assume-se aqui um conceito de texto no seu sentido mais abrangente que contempla, tal como para Klein (1999), os textos “gráficos” como tabelas, mapas, esquemas, etc.. Uma maior distinção e especificação dos conceitos de texto, géneros textuais, tipos de textos será apresentada ao longo do estudo.

A escrita assim perspectivada nesta dupla função (construir e explicitar) pressupõe que o trabalho a desenvolver em sala de aula deverá incorporar um novo foco de ação configurado na produção de outros formatos de textos que não os tradicionalmente trabalhados em sala de aula³. Na verdade, os mapas, esquema e outras formas de representação gráfica, os escritos instrumentais, assumem um papel fundamental no processo de construção de conhecimentos conceituais, podendo, pois, constituir uma ajuda muitas vezes mais eficaz do que a produção de textos “contínuos” assumidos, por vezes, pelos alunos, como cópias dos textos lidos (Klein, 1999). As conclusões apresentadas em Hand & Prain (2002) corroboram, de certa forma, a afirmação anterior. Este estudo longitudinal (4 anos) analisou e avaliou concepções e práticas dos professores no que diz respeito à escrita para construção de conhecimentos. As principais conclusões do estudo apontam para uma mudança no papel e na importância que os professores passaram a atribuir ao acompanhamento dos alunos no processo de escrita, nomeadamente nas tarefas de seleção de informação. Referem, por exemplo, que ao trabalharem a representação de conceitos em diferentes tipos de escrita (diagramas, mapas de conceitos, etc.) os alunos desenvolveram não apenas um conhecimento mais fundamentado dos conceitos, como também um melhor desempenho nas práticas de escrita.

Trata-se, pois, da valorização de uma tarefa que, pela importância que adquire, implica algumas mudanças no entendimento quer das suas características, quer das formas da sua apropriação, como se tentará demonstrar no ponto seguinte.

³ Em contexto nacional, a construção de esquemas, mapas, etc. surge, pela primeira vez no currículo do ensino básico, no Programa da disciplina de Português do ensino básico, em 2009.

2. *Escrever para aprender: das concepções teóricas às implicações didáticas*

Na definição das variáveis que podem favorecer a dimensão epistémica da escrita, diferentes estudos colocam o enfoque no *contexto de produção*⁴, nas *características de quem escreve* e na *natureza da tarefa* (Bangert-Drowns et al., 2004; Flower, 1994; Hayes, 1996; 2006; Newell, 2006; Barré-De-Miniac, 2000, 2003).

Justifica-se, portanto, que em contexto didático o trabalho com a escrita e os escritos que os alunos produzem esteja ancorado nos pressupostos que dão forma a cada uma dessas variáveis. Desde logo, a função ou funções do texto a produzir, o espaço e o tempo de produção, os conteúdos a textualizar e as características dos textos a produzir são aspetos a considerar, não apenas na perspetiva de quem escreve (o aluno), mas, e fundamentalmente, no trabalho a desenvolver pelo professor.

Ora, na perspetiva do Escrever para Aprender (doravante, EpA), a escrita não se assume apenas como uma forma de explicitação do conhecimento adquirido, mas, e antes de mais, como uma ferramenta ao serviço da construção de novos conhecimentos. Assim, e ao atribuir-se à escrita esta dupla função (construção e explicitação) está, também, a assumir-se a necessidade de um ensino efetivo de técnicas e estratégias de seleção e organização da informação, desempenhando a leitura um papel fundamental nas atividades de *escrever (e ler) para aprender*, uma vez que os textos se assumem, de facto, como a fonte do conhecimento que se pretende que os alunos adquiram.

Neste sentido, a natureza das tarefas que os alunos realizam na seleção de informação desempenha um papel fundamental, na medida em que determinadas características das tarefas podem promover uma maior aprendizagem (Keys, 2000; Spivey, 1997). Por exemplo, as tarefas que impliquem que o aluno escreva a partir de diferentes textos são particularmente importantes para que possa construir o seu próprio conhecimento, integrando as ideias veiculadas pelos textos nas suas próprias ideias prévias (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick, & Peck, 1990; Mateos, 2009; Mateos et. al., 2008; Tynjälä, 2001; Villalón & Mateos, 2009). Ao selecionar a informação mais importante nos textos que lê, ao relacionar essa informação com os conhecimentos prévios de que dispõe e ao ser capaz

⁴ Assume-se, tal como Bronckart (1999), que o contexto de produção diz respeito ao contexto social e ao contexto material, variáveis que serão retomadas mais à frente, neste estudo.

de “tornar visível”, através da escrita, os conhecimentos que vai adquirindo, o aluno aumenta a sua compreensão de determinando assunto (Applebee, 1984; Emig, 1977; Klein, 1999; Klein, Piacente-Cimini, & Williams, 2007; Pinho, 2008).

No processo de leitura e de seleção de informação, os mapas de conceitos⁵, esquemas ou outras formas de representação gráfica são de extrema importância, na medida em que facilitam a organização conceitual, reestruturam e promovem a metacognição. Ao serem construídos, representam não o conhecimento “acabado”, pronto a ser avaliado, mas, fundamentalmente, o processo na sua construção (Klein, 1999; Klein et al., 2007), sendo, por isso, atividades mais eficazes do que o sublinhar, tradicionalmente assumido como tarefa privilegiada, em contexto didático, na leitura e seleção de informação, (Holliday, Yore, & Alvermann, 1994) ou “copiar” para uma folha a informação sublinhada. Aliás, e este é um dado empiricamente observável, a tomada de notas é, para muitos alunos, sinónimo de corte e colagem de segmentos de maior ou menor extensão do texto lido. Não será, pois, de admirar que mesmo em contexto de ensino secundário e superior, uma das maiores dificuldades dos alunos na produção de textos se relacione com as dificuldades na pesquisa, registo e organização da informação, (Carvalho & Pimenta, 2005; Gallego., 2008; Hand & Prain, 2002; Hohenshell & Hand, 2006; Kieft, Rijlaarsdam, & H. Bergh, 2008a; Prain, Hand, & Hohenshell, 2001; Rijlaarsdam, Bergh, & Couzijn, 2004).

Tendo em conta o seu papel na construção de conhecimentos, seria de esperar que o processo de leitura e tomada de notas fosse considerado objeto de aprendizagem escolar, (Bosch & Piolat, 2004; Knigh & McKelvie, 1986; Piolat & Boch, 2004; Piolat & Roussey, 1996; Stahl et al., 1991). Contudo, tal não acontece como o comprovam diferentes estudos nacionais e internacionais (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Langer & Applebee, 1987; Pereira & Pinto, 2008; Pinto & Pereira, 2006; Solé et al., 2005).

Na verdade, muitos dos escritos que os alunos produzem em disciplinas como história, geografia ou ciências são essencialmente o “registo de sumários”, de “respostas a questões” e de “cópia de conceitos” (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio et al., 2011). Tais práticas rotinizadas de escrita nas diferentes disciplinas curriculares (incluindo as

⁵ Sobre a questão dos mapas conceptuais, a sua importância e elaboração, cf., entre outros, Novak, (2010) e Novak & Gowin (2002).

disciplinas de línguas) parecem ser sustentadas, em parte, pelas orientações programáticas inscritas nos programas oficiais.

No que ao caso português diz respeito, os programas das diferentes disciplinas evidenciam, de facto, a importância da escrita no sucesso dos alunos, mas parecem atribuir a “outros” a responsabilidade efetiva do seu ensino. É, pois, sobre o entendimento que decorre dos programas das diferentes disciplinas, e sobre qual o papel que cada uma delas desempenha no desenvolvimento do EpA, que o próximo ponto se debruça.

3. Das implicações didáticas às (im)possibilidades de implementação em todas as disciplinas: as orientações curriculares no ensino básico

3.1. Escrever para aprender (ou escrever para avaliar?) nas diferentes disciplinas curriculares

Embora se assuma, na perspectiva do EpA, a necessidade de se proceder ao deslocamento do foco do trabalho sobre (e com) a escrita, tradicionalmente vinculado às aulas de língua, também para as restantes disciplinas, as práticas mostram um claro afastamento desse princípio. (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio Pereira, & Viseu, 2011).

Parecendo consensual, em teoria, a importância transdisciplinar do domínio da escrita (e dos escritos), parece continuar a atribuir-se a responsabilidade do seu ensino (e aprendizagem) intencional, explícito e continuado apenas à disciplina de português. A título de exemplo, evidenciam-se aqui alguns dos pressupostos que emergem dos programas do ensino básico de diferentes disciplinas.

No documento *Programa e Metas curriculares de matemática para o ensino básico*, homologado em julho de 2013 (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), pode ler-se, no tópico comunicação matemática, que “. . . sendo igualmente a redação escrita parte integrante da atividade matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto”. (p. 5).

Assume-se a escrita, no contexto de aprendizagem da matemática, como “parte integrante” da disciplina; no entanto, parece atribuir-se aos professores da disciplina apenas o papel de “motivador” e “incentivador”. No mesmo documento pode ler-se, ainda, que “o aluno deve apresentar uma argumentação coerente ainda que eventualmente mais informal do que a explicação fornecida pelo professor. Deve, no entanto, saber justificar isoladamente os diversos passos” (p. 3).

Não se questionando a complexidade que envolve o exercício de produção escrita exigido no contexto do programa de matemática, a verdade é que não são explicitadas para os professores as estratégias e atividades que deveriam obrigatoriamente desenvolver com

os alunos, para que estes pudessem ficar na posse de ferramentas que lhes permitissem, de facto, ter sucesso na (escrita) matemática.

Na verdade, poderá argumentar-se que os *Programas* das disciplinas, pelas características que os enformam, não poderão ter operacionalizadas, paralelamente aos conteúdos e objetivos específicos, as características e propriedades dos textos a produzir. O que aqui está em causa, não é tanto essa questão, mas o facto de se partir do pressuposto de que tais competências de escrita, que se assumem como condição para o sucesso, por exemplo, a capacidade de transformar uma exposição ou explicação oral do professor numa argumentação escrita, enunciada no objetivo acima apresentado, deverem já fazer parte dos conhecimentos prévios dos alunos, cabendo aos professores o tal papel de “motivador” e “incentivador”.

Nas disciplinas de história, ciências e geografia, poderá chegar-se à mesma conclusão. Por exemplo, a *descrição* e *explicação* de conceitos ou fenómenos ocorrem frequentemente nos documentos, como desempenhos que os alunos deverão ser capazes de demonstrar. Por exemplo, no caso das *Orientações curriculares de ciências físicas e naturais*, para o 3º ciclo, é explicitado que tais desempenhos implicam que o aluno conheça a estrutura do texto a produzir, em função do assunto a explicitar, nomeadamente quando nelas se afirma:

(...) capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais *onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto* [itálico nosso] (p. 7).

Ora, uma vez mais, parece emergir a ideia de que os alunos deverão demonstrar estar já na posse de conhecimentos que lhes permitam descrever e explicar, e não que tais desempenhos possam (con)figurar (n)o trabalho a desenvolver pelo professor.

A dimensão da escrita para construção de conhecimentos é igualmente valorizada em todas as disciplinas. Para o caso da Geografia, por exemplo, valoriza-se a “construção de gráficos, mapas e diagramas” (orientações curriculares, geografia, 3º ciclo, p. 27), sendo que estes textos gráficos representam o “método de estudo privilegiado na recolha e tratamento da informação” (p. 6). No entanto, não são visíveis quaisquer indicações ou orientações do trabalho a desenvolver com os alunos.

Não se pretendendo fazer o levantamento exaustivo de todos os pressupostos que emergem dos documentos programáticos relativamente ao EpA, os exemplos apresentados remetem para a importância da escrita quer na aquisição, quer na explicitação de conhecimentos nas diferentes disciplinas. No entanto, assume-se a escrita muito mais como uma competência a avaliar do que a ensinar. Na verdade, em todos os documentos que foram analisados, a escrita (e os textos) nunca ocorrem como tópicos (ou conteúdos) a serem ensinados (e aprendidos) nas diferentes disciplinas, apenas a serem realizados pelos alunos, parecendo, pois, assumir-se a escrita como competência a ensinar e aprender (apenas) na disciplina de português.

Assim, e uma vez que, pelo menos para o discurso pedagógico-oficial, a aula de português parece ser o lugar privilegiado (aparentemente o único) para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, na dupla dimensão aquisição e explicitação de conhecimentos, espera-se que, pelo menos aí, os professores proporcionem aos alunos momentos de trabalho explícito e sistematizado dos diferentes textos para construção e explicitação dos conhecimentos. No entanto, quando se questionam os professores relativamente às rotinas de trabalho com a escrita e com os escritos dos alunos, as suas respostas parecem comprovar a “sobrevivência”, também na disciplina de português, de uma escrita que não é ensinada de forma intencional e sistemática⁶ (Amor, 2003; Aleixo & Pereira, 2008; Barbeiro & Pereira, 2008; Barré-De-Miniac, 2007; Brito, 2006; Carvalho, 1997; Graça & Pereira, 2008; Pereira, 2004e; Pereira & Cardoso, 2009). Estamos, pois, perante um problema de difícil resolução: assume-se que todos os professores são responsáveis pelo ensino da escrita para aprender, mas, na prática das aulas, parece não estar presente um trabalho voltado para o desenvolvimento de capacidades essenciais para a

⁶ No contexto português, a emergência do EpA encontra a sua legitimação pedagógica e oficial no *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis et al., 2009), no qual são definidos os desempenhos que se espera que o aluno adquira ao longo da escolaridade, no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia na pesquisa, seleção, organização, sistematização e explicitação da informação. A valorização da função epistémica da escrita é, assim, uma dimensão constitutiva da própria disciplina e pressupõe que a atuação didática se desenvolva em torno de dois eixos fundamentais: o trabalho sobre os escritos para a construção de conhecimentos e o trabalho sobre os escritos para a expressão (ou explicitação) de conhecimentos.

Nas *Metas Curriculares de Português* para o ensino básico, assumidas “como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (p. 4), o conceito EpA aparece apenas explicitado na competência do oral – “escutar para aprender e construir conhecimentos”, e neste caso, só no primeiro ciclo, uma vez que tal desempenho deixa de fazer parte dos ciclos seguintes.

produção de textos de carácter expositivo e explicativo. As explicações e razões não são difíceis de enumerar. Arrisca-se agora apresentar (apenas) uma razão e uma possibilidade.

Como ficará visível ao longo dos próximos capítulos, a escrita é um processo complexo que, para além de outras aspetos, implica um profundo conhecimento científico e didático por parte dos professores e uma prática continuada e supervisionada. Ora, como facilmente se depreende, tais fatores constituem-se como uma espécie de *boomerang* que uns e outros lançam: uns justificam que esta não é a sua área de especialização e, por isso, desconhecem como trabalhar a escrita; outros encontram justificações na diversidade de textos a trabalhar, na falta de tempo e em algumas lacunas de formação, dimensões que não facilitam um trabalho continuado e fundamentado (Pereira, 2004b).

Ora, apesar de todos os impossíveis, a verdade é que a investigação tem demonstrado o interesse da presença da dimensão epistémica da escrita no trabalho didático de todas as disciplinas (Barré-De-Miniac, 2003; Blaser, 2007; Dolz, 2003; Hand & Prain, 2002; Hohenshell & Hand, 2006; Kieft et al., 2008a; Prain et al., 2001). Ao atribuir-se à escrita para aprender um estatuto real, na dupla dimensão acima apresentada, está a assumir-se a necessidade de pensar o trabalho com a escrita centrado em cada uma dessas dimensões: construção de conhecimentos e explicitação de conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho explícito, intencional e continuado de estratégias de seleção de informação e a sua posterior organização em mapas, esquemas, etc., (escrever para construir conhecimentos), poderia, eventualmente, constituir-se como objeto de ensino e de aprendizagem em todas as disciplinas, cabendo à disciplina de português o trabalho mais centrado na escrita de textos para explicitação dos conhecimentos adquiridos.

No entanto, e para que tal seja possível, torna-se fundamental, desde logo, que todos os professores partilhem uma linguagem comum, isto é, que exista um entendimento sobre o significado e as implicações didáticas do EpA e, para além disso, que os professores da disciplina de Português conheçam, de forma aprofundada, quer as propriedades e características configuradoras dos objetos com os quais trabalham, quer os processos e estratégias implicados num ensino da escrita intencional, explícito e continuado.

4. Considerações finais

O ensino e a aprendizagem da escrita é, na realidade, um campo permanentemente envolto em tensões múltiplas, que não deixa de continuamente gerar múltiplas controvérsias, desde logo, na classificação (e designação) dos objetos com os quais professores e alunos trabalham: os textos (Aleixo & Pereira, 2007; Pereira, 2001, 2004a, 2004b, 2004d, 2008; Pereira & Azevedo, 2005; Pereira & Graça, 2007). No entanto, qualquer estratégia de ensino da escrita a implementar corre sérios riscos de não ter sucesso, quando ancorada a um objeto que, ao não se saber caracterizar, não se sabe, exatamente, quais as suas propriedades e características configuradoras.

Na verdade, quando se fala de *texto argumentativo*, *texto de opinião*, *comentário*, *artigo de opinião*, *texto opinativo*, *reportagem*, *biografia*, *texto narrativo*, *texto informativo*, *artigo científico*; *artigo de divulgação científica*..., de que se fala? O que significa (e o que implica) cada um destes termos para cada professor ou aluno? Nem sempre a resposta a estas questões é imediata e objetiva. Caracterizar os objetos com os quais trabalham nem sempre é tarefa fácil para os professores de português, embora se exija aos alunos o conhecimento das características e propriedades dos textos que produzem.

Capítulo 2

Escrever na disciplina de Português do Ensino Básico: a (difícil) caracterização dos objetos de ensino e de aprendizagem



1. Considerações iniciais

Ao atribuir-se à escrita o papel fundamental de ferramenta ao serviço da construção de conhecimentos, está a assumir-se a necessidade de um trabalho didático que proporcione aos alunos verdadeiras experiências de aprendizagem previamente planificadas, e implementadas de forma explícita, intencional e continuada pelos professores. Ora, nesta medida, conhecer os objetos com os quais trabalha, as suas características e propriedades mais representativas torna-se fundamental para que os professores possam, de facto, desenvolver estratégias de escrita para aprender.

No entanto, decorrendo do contacto direto com muitas centenas de professores do ensino básico, ao longo dos últimos 15 anos, quer em programas de formação que implicaram o acompanhamento das suas práticas, em sala de aula⁷, quer em outros modelos

⁷ O Programa nacional do ensino do português (PNEP) implicou um acompanhamento das práticas dos professores do 1.º ciclo.

formativos com maior ou menor extensão temporal⁸, pudemos verificar que muitas das dificuldades que foram sendo referidas pelos professores, relativamente ao trabalho com a escrita, diziam respeito não só a algum desconhecimento sobre as características e propriedades dos objetos (dos textos) com os quais trabalham, mas também, e desde logo, à dificuldade na sua classificação.

Veja-se, por exemplo, a lista (ordenada alfabeticamente) da “classificação de textos” apresentada por professores do 1.º ciclo do ensino básico de um agrupamento da zona centro do país⁹. Foi-lhes pedido que, face ao trabalho a desenvolver na formação, fizessem um levantamento dos textos a trabalhar com os alunos durante o ano letivo, de acordo com as planificações anuais desenhadas no agrupamento para os 4 anos do 1.º ciclo.

⁸ A Formação sobre os novos programas de português, implementado pelo Ministério da Educação, implicou um conjunto de sessões teóricas e práticas, com uma periodicidade quinzenal, com professores dos três ciclos do ensino básico, durante um ano letivo.

⁹ Professores do 1.º ciclo do ensino básico de um núcleo regional do PNEP.

acróstico	notícias
ateliês de escrita	ordenação de palavras
aviso	ordenação e legendagem de imagens
banda desenhada	palavra puxa palavra
biografia	poesias
caligramas	prancha de histórias
carta	peças de teatro
chuva de ideias	preencher quadros, tabelas
ciclo de escrita	preenchimento de texto lacunar
completar histórias	produzir textos com base noutros
composição colectiva	recado
conclusão de uma peça de teatro	receita
convite	reconto
cópia	reescrita de textos
cópia em diferido	registo de uma experiência
corrigir textos com erros	relato
descrição	respostas a questionário
diálogos	resumo
ditado	retrato físico e psicológico
ditado a pares	textos expositivos
enriquecimento colectivo de textos	textos dramáticos
entrevista	textos informativos
escrita colectiva pequenos textos	texto instrucional
escrita criativa	texto livre
escrita de frases	texto orientado
escrita de palavras	textos a partir de imagens
esquema conceptual	textos narrativos
inventar frases	textos relacionados com a sua vida
letra imposta	
mapas semânticos	

Figura 1. Classificação dos textos apresentada por um grupo de professores do 1.º ciclo.

Embora não se pretenda efetuar uma análise das representações dos professores relativamente à classificação dos textos, a tabela fornece um indicador claro, desde logo, da coexistência de atividades e designações (escrita coletiva; reescrita...; preencher...; etc. vs textos expositivos; narrativos; etc.) quando é solicitada a classificação dos textos, para além

de alguma indecisão na tipologia a utilizar: *peças de teatro e texto dramático; retrato físico e psicológico e descrição*, etc.

Face a este cenário, torna-se, pois, fundamental, no contexto deste estudo, proceder a uma tentativa de estabilização da classificação dos textos para, posteriormente, poderem ser apresentadas algumas das suas características e propriedades configuradoras, aspetos fundamentais sem os quais não será possível desenhar e implementar estratégias didáticas fundamentadas do EpA.

Assim, num primeiro momento, procurar-se-á perceber as eventuais razões que podem, de certa forma, explicar a deriva terminológica que caracteriza a classificação de textos em contexto escolar, para, posteriormente, poder ser apresentada uma proposta de classificação ancorada nos pressupostos do interacionismo-sociodiscursivo, doravante ISD, perspetiva teórica que serve de orientação teórica ao grupo de trabalho no qual se insere este estudo¹⁰.

Não perdendo de vista o universo de referência no qual se inscreve este trabalho, que, embora produzido no campo científico, tem como alvo privilegiado a ação didática (os professores), não se assume, como objetivo neste capítulo, a análise da perspetiva histórica dos conceitos, nem uma análise detalhada das diferentes perspetivas teóricas que os enformam. Assim, a abordagem será, necessariamente (e inevitavelmente) parcial, no sentido em que se trata, apenas, de sustentar as opções que vão ser posteriormente tomadas neste estudo.

¹⁰ PROTEXTOS – Projeto do Centro de Investigação da Universidade de Aveiro, para o Ensino, Formação e Aprendizagem da Produção Textual, coordenado pela Professora Luísa Álvares Pereira.

2. Os objetos do ensino da escrita: gêneros textuais, tipos de textos ou sequências textuais?

O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda!

(Marcucshi, 2008)

2.1. O “mundo dos textos”¹¹ na disciplina de português- a questão da “deriva terminológica”

As aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, aquilo que aos professores cabe ensinar, é determinado, oficialmente, por dois documentos de referência para o ensino da língua: o *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB) e as *Metas Curriculares de Português* (MCP). Para além destes documentos, e no sentido de evitar a deriva terminológica, o *Dicionário Terminológico*, doravante, DT, é, hoje, uma ferramenta essencial, também ela oficial, na definição e explicitação dos termos e conceitos linguísticos a adotar ao longo da escolaridade. Será, pois, de esperar, que tais referenciais da disciplina constituam um lugar de convergência e de esclarecimento concetual, permitindo aos professores e alunos o domínio de uma metalinguagem comum. Ora, não pretendendo aqui analisar de forma exaustiva nenhum dos documentos referidos, parece importante relevar alguns dos aspetos relativos à classificação dos “textos”, nomeadamente o entendimento que deles emerge relativamente aos termos que apresentam: *tipos de texto, tipologias textuais, tipologias de textos, sequências textuais, formatos textuais, gêneros de textos e gêneros textuais*.

Na Tabela 1 apresentam-se os exemplos que podem ser identificados no PPEB e nas MCP, relativamente aos termos *tipos de texto, tipologias textuais e tipologias de textos*. Estes

¹¹ Bronckart (2003, p. 50) refere-se ao “mundo dos textos” para dar conta da evidente heterogeneidade destes objetos e, logo, ao número abundante de propostas de categorização dos textos.

termos ocorrem quer na listagem dos conteúdos, quer nos enunciados dos descritores de desempenho definidos para cada ciclo (no PPEB) ou para cada ano (nas MCP).

Antes, porém, importa abrir um pequeno parêntesis no sentido de contextualizar tão sucintamente quanto possível, a questão da deriva terminológica que parece caracterizar o discurso pedagógico oficial.

Na realidade, são múltiplos os critérios que podem ser tidos em conta na classificação dos textos. Petitjean (1989) distingue diferentes classificações de acordo com os critérios utilizados para o estabelecimento de cada uma delas: classificações *homogéneas*, *intermédias* e *heterogéneas*.

Não se pretendendo, no contexto deste estudo, discutir as questões complexas que envolvem tais classificações, importa salientar, sinteticamente, algumas das suas características. Assim, as classificações homogéneas (de base tipológica única) assentam num critério que decorre dos processos cognitivos inerentes aos textos que se inserem em diferentes classes e dão origem a uma tipologia de *tipos de texto*. A classificação proposta por Werlich, que se enquadra na classificação homogénea, distingue cinco tipos de textos: *textos narrativos* (ligados à perceção dos acontecimentos no tempo), *textos descritivos* (ligados à perceção das entidades no espaço), *textos expositivos* (ligados à análise e síntese de representações conceptuais), *textos argumentativos* (ligados à avaliação e tomada de posição do locutor) e *textos instrucionais* ou diretivos (ligados à antevisão de comportamentos futuros), (Silva, 2012, p. 115).

Por seu lado, as classificações intermédias “assentam num critério principal relacionado com a ancoragem de cada texto numa situação de enunciação única”, dando origem a tipos de discurso, e as classificações heterogéneas “baseiam-se em vários critérios que focalizam dimensões (linguísticas e extralinguísticas) muito diversas: o conteúdo temático, a estrutura interna, o efeito pretendido, o suporte em que o texto é apresentado, etc.) e dão origem a géneros discursivos ou géneros textuais” (Silva, 2012, p. 46).

Ora, quando se analisam os exemplos relativos a cada um dos termos (*tipos de texto*, *tipologias textuais* e *tipologias de textos*) nos diferentes documentos oficiais, chega-se a um quadro com a seguinte configuração:

Tabela 1.

Tipologia textual, tipos de texto e tipologia de textos: designações do PPEB e das MCP

	<i>Programa de Português</i>			<i>Metas Curriculares de Português</i>
<i>Designações</i>	<i>Exemplos</i>			<i>Exemplos</i>
Tipologia textual/ tipos de textos/ tipologia de textos	X	narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais, conversacionais, preditivos; informativos; científicos <u>texto literário</u> - DT ¹²	X	narrativos, informativos, descritivos, diversos (avisos, convites, cartas), textos de opinião, dialogais, expositivos, argumentativos

No que ao PPEB diz respeito, verifica-se que as designações *tipos de textos*, *tipologia textual* e *tipos de textos* coocorrem ao longo do documento, nos diferentes ciclos, aparentemente como termos sinónimos, e incluem os textos *narrativos*, *descritivos*, etc., incluindo, também, os textos *informativos* e os textos *científicos*: “Leitura de diferentes tipos de textos: narrativos, informativos¹³, científicos, etc.” (p. 123). Por outro lado, e quando se identificam os exemplos apresentados no DT, encontra-se, na entrada *tipologia textual*

¹² Sublinhado nosso.

¹³ Combettes & Tomassone (1988) comentam a confusão terminológica existente entre texto expositivo, informativo e explicativo: “Expliquer nous semble constituer une intention particulière qui ne se confond pas avec informer; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes: d’où, implicite ou explicite, l’existence d’une question comme point de départ, que le texte s’efforcera d’élucider. Le texte informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion: il transmet des données, certes organisées, hiérarchisées [...], mais pas à des fins démonstratives. Il ne s’agit pas, en principe, d’influencer l’auditoire, de le conduire à telle ou telle conclusion, de justifier un problème qui serait posé” (p. 6).

Os autores assinalam, ainda, que todos os textos têm uma base informativa, pelo que o termo expositivo é mais correto para se referir a esses textos. Com este termo passa-se a ideia de transmissão de um saber com o qual não se pretende, necessariamente, transformar as convicções do receptor, mas antes um texto cuja função é essencialmente enciclopédica.

(C.1.2), como exemplos, para além dos *textos narrativos*, *descritivos*, etc., o *texto conversacional* e o *texto literário*:

Uma classificação tipológica suficientemente compreensiva é a seguinte: a) *textos conversacionais*, que abarcam a conversa usual, a entrevista, a tertúlia, etc. (...) h) *textos literários*, com uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e não raro lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica (...).

Na continuação do texto relativo à entrada apresentada no DT, pode ler-se, ainda, que “cada tipo de texto pode configurar-se prototipicamente, no sentido do termo protótipo na linguística cognitiva – isto é, o exemplar mais característico, o modelo idealizado, de uma categoria”.

Na verdade, o que parece estar aqui a ser assumido, à imagem do que acontece também no PPEB, é que embora as classificações apresentadas sejam, nos diferentes documentos oficiais, perspectivadas como uma tipologia de *tipos de textos*, a verdade é que só algumas das classes apresentadas correspondem aos propostos por Werlich. A acrescentar aos exemplos já apresentados, nas MCP surgem, para além dos *textos narrativos*, *textos descritivos*..., os textos diversos¹⁴ (avisos, recados e cartas), também nesse documento assumidos como um tipo de texto.

Poder-se-á argumentar, no entanto, que os documentos oficiais não pretendem apresentar apenas uma das possibilidades de classificação, a classificação homogénea dos textos, mas antes ancorar as propostas que apresentam nas classificações intermédias e heterogéneas¹⁵. A ser verdade, a questão que se coloca, então, é a de tentar perceber o porquê de algumas designações ligadas aos *tipos de textos*, quando, na verdade, não o são¹⁶. Veja-se mais um exemplo: no descritor apresentado no PPEB, *seleccionar tipos e formatos de*

¹⁴ Sublinhado nosso

¹⁵ Sobre a questão das diferentes classificações e dos critérios que estão na base de cada uma delas, sugere-se, entre outros, Coutinho (2003) e Silva (2012).

¹⁶ Sobre a questão da “deriva terminológica” Silva (2012) afirma o seguinte: “A questão das designações não constitui um pormenor sem importância (...). Na bibliografia disponível sobre este tema [as classificações] por vezes recorre-se indistintamente a designações como *tipo de texto* e *tipo de discurso*, e também não é raro que classes do mesmo nível hierárquico da classificação sejam denotadas usando-se indiferentemente termos como *género* e *subgénero*” (p. 48).

textos adequados a intencionalidades e contextos específicos (p. 126), ocorrem como exemplos, os *textos narrativos* (reais ou ficcionais); *descritivos* (reais ou ficcionais); *expositivos*; *argumentativos*; *instrucionais*; *dialogais* e *dramáticos*; *preditivos*; *do domínio dos media*; *do domínio das relações interpessoais*.

Por outro lado, a designação “textos diversos” que ocorre nas MCP (cf. Tabela anterior), por exemplo, torna toda esta questão ainda mais complexa, uma vez que não é fácil perceber a que modo de organização está ligada, ou seja, os critérios que estão em causa quando se assume tal designação.

Ora, se, por um lado, parece que os documentos oficiais, ainda que de forma pouco consistente, pretendem legitimar as diferentes perspetivas teóricas que decorrem do campo científico, por outro lado, parecem também querer legitimar, e fazer coexistir “pacificamente”, as fórmulas do discurso comum que circulam no campo das práticas pedagógicas.

A acrescentar ao que foi dito até aqui, e ilustrando algumas das questões de inconsistência que atravessam os documentos oficiais, veja-se a definição de *sequência textual* apresentada no DT e nas MCP.

Na entrada *sequência textual* pode ler-se, no DT, a seguinte explicação:

No quadro teórico da linguística textual elaborado por Jean-Michel Adam, [uma sequência textual é uma] unidade textual relativamente autónoma e dotada de uma organização interna própria, (...). Estas unidades de textualização podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais (C.1.2).

O mesmo termo é apresentado no *Programa* e nas *Metas* embora, neste último documento, fique alguma dúvida sobre o entendimento se não da designação, pelo menos do trabalho a desenvolver com as sequências:

Tabela 2

Sequências textuais – exemplos no PPEB e nas MCP

	<i>Programa de Português</i>		<i>Metas Curriculares de Português</i>	
Designações	Exemplos		Exemplos	
Sequências textuais	X	narrativa, descritiva, expositiva-explicativa, argumentativa, dialogal	X	Informar, narrar, descrever, explicar e persuadir

Na verdade, muito embora no DT seja referido que a perspetiva a adoptar é aquela que apresenta Jean-Michel Adam, nas *Metas* opta-se por apresentar o mesmo termo assumindo uma outra formulação. Ora, pensamos, a utilização do infinitivo pode levar a crer que o trabalho a desenvolver com as *sequências* em contexto escolar se centra, apenas, na sua função ou objetivo, e não no esquema prototípico que as caracteriza.

Continuando a análise destes documentos, facilmente se encontram outros exemplos que parecem demonstrar alguma indecisão na escolha terminológica ou no significado a atribuir às designações.

No caso do *Programa*, o termo *sequência textual* parece adquirir um significado distinto do de *tipo de texto*¹⁷. No entanto, o enunciado seguinte poderá dar a entender que estamos perante termos com significado equivalente: “Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou¹⁸ *sequências textuais*” (pp. 39 e 85).

Ainda relativamente às *sequências textuais*, o *Programa* especifica quais os elementos que configuram cada uma delas: “Sequência narrativa (eventos; cadeia de eventos); Sequência descritiva (descrição literária, descrição técnica, planos de descrição); Sequência expositiva (referente; análise ou síntese de ideias, conceitos, teorias); Sequência dialogal (intercâmbio de ideias, comentário de acontecimentos)” (p. 126). Na realidade,

¹⁷ A distinção referida baseia-se na alteração de género apresentada nos enunciados dos descritores e dos conteúdos do *Programa* (texto narrativo e *sequência narrativa*).

¹⁸ Sublinhado nosso.

estamos perante definições que se afastam em muitos aspetos daquelas que foram enunciadas por J.M. Adam¹⁹.

No PPEB e nas MCP, podem, ainda, ser identificados os termos *género textual*, *géneros* e *subgéneros literários e modos literários*.

A definição que importa destacar decorre do DT, a partir da qual poderá ser legítimo²⁰ considerar que os conceitos *tipo de texto* e *género textual* são considerados sinónimos. Tal questão é sublinhada, também, por Paulo Silva, quando propõe a seguinte reflexão:

Atente-se nesta passagem do texto dos programas de português do ensino básico, em que se lista um dos resultados esperados, para os estudantes do 3.º ciclo, no domínio da escrita: «Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género selecionado» (Silva, 2012, p. 115).

Não sendo muito relevante, no contexto deste estudo, uma análise demasiado exaustiva destes documentos, importa referir, em jeito de remate, que não é de admirar, portanto, face à multiplicidade de termos e de aceções para o mesmo termo que coexistem nos documentos oficiais reguladores das práticas letivas, que os professores sintam dificuldades quer na designação dos objetos com os quais trabalham, quer, e residirá aí o principal problema, na caracterização e definição das suas propriedades.

Assumindo-se, uma vez mais, a importância e a necessidade de professores e alunos conhecerem os objetos com os quais trabalham, o próximo ponto visa contribuir, embora de forma breve, para um (possível) entendimento terminológico e concetual sem o qual dificilmente se constroem estratégias de ensino e de aprendizagem.

¹⁹ Para uma maior entendimento das características das sequências textuais e da sua transposição para o contexto didático, sugere-se, entre outros, Silva (2012).

²⁰ A legitimidade referida diz respeito à leitura que destes documentos é feita pelos professores. Na verdade, importa referir que tais documentos são construídos para serem utilizados pelos professores do ensino básico e secundário, cujo (des)conhecimento das diferentes perspetivas linguísticas, que poderão explicar algumas das definições apresentadas no DT, poderá contribuir para essa legitimidade interpretativa.

2.2. Um tipo de texto não é uma sequência textual

Naquele dia, a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto no qual descrevessem o «animal preferido».

Enquanto realizavam a tarefa, um dos alunos perguntou:

- Professora, para que serve [o texto] depois?

Não percebendo, aparentemente, a questão do aluno, a professora respondeu:

- Então..., fica no dossiê como os outros textos.

Confrontada, posteriormente, com a situação, a professora propôs, na semana seguinte, a continuação da tarefa:

- Imaginem que perderam o vosso animal de estimação. Vão usar o texto que escreveram e publicar um anúncio no jornal... Pode ser que alguém vos ajude a encontrá-lo.

Depois de algumas (rápidas) explicações prévias, os alunos realizaram a tarefa. Usaram o texto originalmente produzido, deixando ficar todos os pormenores de natureza afetiva (meigo, carinhoso e brincalhão, “gosto de brincar com ele...”, etc.), mas “esqueceram-se” de indicar o contacto (telefone e/ou email). Apenas acrescentaram um título, num tamanho de letra maior: Perdeu-se... e deram a tarefa por terminada²¹.

O exemplo apresentado serve de ponto de partida para a tentativa de estabilizar, no contexto deste estudo, o entendimento dos conceitos de *género textual*, *tipo de texto* e *sequência textual* que coocorrem, como já anotado anteriormente, com múltiplas aceções no campo científico e com algumas “indecisões” no discurso pedagógico.

Muitas das indecisões (ou mesmo imprecisões) que podem ser identificadas na classificação dos textos em contexto escolar, poderão ser explicadas pelas inúmeras propostas que decorrem das diferentes perspetivas teóricas, aspeto já referido no ponto anterior, nomeadamente pela consideração de um conjunto de critérios mais ou menos

²¹ Dados recolhidos a partir da observação de uma aula no âmbito do *PNEP* (Programa Nacional do Ensino de Português), numa escola da região centro.

homogêneos na sua classificação. Aliás, Bronckart (2003), ao referir-se à impossibilidade de sistematização das diferentes teorias, afirma:

Como todo mundo sabe, pelo menos desde a Antigüidade grega, tendo em vista a evidente heterogeneidade do “mundo dos textos”, foram abundantes as propostas de categorização, e, a começar por Aristóteles, numerosos importantes pensadores ocidentais deram sua contribuição para a construção do edifício. Entretanto esse edifício permanece ainda hoje sempre instável, no sentido de que nenhuma classificação conseguiu se impor e de que nenhuma síntese verdadeira sobre a diversidade das propostas existentes pôde ser elaborada (p. 51)²².

Tal impossibilidade de uma classificação se impor a outra(s) parece fazer com que, no discurso pedagógico oficial, se tente, também, evitar tal imposição. Neste sentido, as opções tomadas quer no *Programa*, quer nas *Metas*, quer, ainda, no DT, ao não estarem, aparentemente, ancoradas numa única proposta de classificação, constituem-se como “recortes” conceituais de diferentes perspectivas, o que contribui para alguma da deriva terminológica identificada.

Muito embora possa haver vantagens num trabalho didático assente numa abertura às diferentes propostas de classificação de textos, na medida em que podem permitir diferentes abordagens e diferentes possibilidades de interpretação, tais vantagens parecem não ser tão evidentes quando estão em causa alunos do ensino básico. Tendo em conta as suas dificuldades, a “pluralidade” nas propostas poderá ter como resultado a dificuldade no entendimento do objeto (texto) e das suas propriedades e caraterísticas.

Neste sentido, o primeiro entendimento que aqui se pretende estabelecer diz respeito à distinção que será assumida, neste estudo, entre os conceitos *tipo de texto* e *sequência textual*, a partir da qual se passará a assumir que o trabalho com alunos, no ensino básico, se deverá centrar nos géneros textuais e nas sequências, e não nos tipos de textos.

²² O autor acrescenta ainda que tal impossibilidade é também apresentada por Ducrot & Todorov (1973), no *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.

O conceito *tipo de texto* inscreve-se numa corrente que, em paralelo com as gramáticas de texto que tinham por objetivo contruir modelos generativos de textos “bem formados” em todas as línguas, acreditava poder estabelecer grandes categorias relativamente estáveis de textos (Adam, 2005, p.3). Os critérios que estão na base da tipologia de tipos de textos assentam, como foi referido no ponto anterior, em processos cognitivos inerentes aos textos que se inserem nas diferentes classes (cf. ponto 2.1.).

Foi no sentido de romper com esta perspetiva que Adam defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo. É por este motivo que o autor defende que a análise do texto deverá realizar-se através da delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, etc. (Adam, 2005)²³. É neste sentido, então, que quando se designa um texto como um *texto narrativo, argumentativo, descritivo*, etc., está a assumir-se que, naquele texto em particular, predomina a *sequência narrativa, argumentativa*, etc.²⁴.

A consideração da distinção entre *tipo de texto* e *sequência* nem sempre é clara nos documentos oficiais da disciplina, como se viu anteriormente neste estudo. De facto, ou os conceitos se assumem (aparentemente) como sinónimos, ou referem-se a aspetos distintos daqueles que, de acordo com Adam, caracterizam quer as *sequências* quer os *tipos de texto*²⁵.

No entanto, a distinção entre *tipo de texto* e *sequência*, poderá configurar, em contexto escolar, um aspeto de extrema importância, como se tentará demonstrar em seguida.

²³ Sobre esta questão, Jean-Michel Adam (2005) refere: “Après avoir été tenté, un temps, par l’acceptation pure et simple de la théorie anglo-saxonne des types de textes, c’est pour rompre avec une façon formaliste de réduire la complexité et l’hétérogénéité des textes effectifs, oraux ou écrits, littéraires ou non, que (...) j’ai défini un niveau d’agencements linguistiques transphrastiques que j’ai appelé celui des séquences. Entre 1987 et 1992, j’ai proposé de situer les faits de régularité dits «récit», «description», «argumentation», «explication» et «dialogue» à un niveau séquentiel, moins élevé dans la complexité compositionnelle que celui du texte” (p. 14).

²⁴ Adam (2005) apresenta três critérios que podem determinar qual a sequência determinante num dado texto: i) a sequência que abre o texto constitui, normalmente, a sequência dominante; ii) a sequência mais extensa é, muitas vezes a sequência dominante; iii) a sequência através da qual é possível resumir o texto constitui-se como a dominante.

²⁵ Para a identificação das características de cada uma das sequências, sugerem-se, entre outros, (Adam, 2001, 2005, 2008; Adam & Revaz, 1989, 1996).

As produções textuais mais recorrentes nos primeiros anos da escolaridade são as normalmente designadas por *textos narrativos*. Ora, e seguindo a lógica do que até aqui foi apresentado, estes textos caracterizam-se por neles predominarem as sequências narrativas. Na verdade, muitos dos textos que as crianças realizam nos primeiros anos da escolaridade são, quase exclusivamente, configurados por esta sequência, através da qual “contam histórias”. No entanto, muito do que é esperado pela escola, relativamente aos textos que os alunos produzem, passa pela necessidade de serem “acrescentadas”, as essas primeiras produções, novas sequências²⁶, como se comprova nos enunciados seguintes, retirados das MCP:

Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos *quem, quando, onde, o quê, como?* (2.º ano) p. 17; Introduzir **diálogos** em textos narrativos (3.º ano, p. 23); Introduzir **descrições**²⁷ na narrativa (4.º ano, p. 30)²⁸.

Neste pressuposto, o “texto narrativo” que o aluno deverá ser capaz de produzir no final do 4.º ano, poderá assumir, assim, e a título de exemplo, a configuração que se esquematiza na figura seguinte²⁹:

²⁶ De acordo com Adam (2005) há três possibilidades de articulação das sequências textuais: *sequências coordenadas* (ocorrem em sucessão); *sequências alternadas* (ocorrem paralelamente); *sequências inseridas* (ocorrem encaixadas). Esta última, considerada a mais comum, ocorre quando um ou várias sequências (completas ou incompletas) são introduzidas numa outra sequência, de tipo diferente.

²⁷ Sublinhado nosso.

²⁸ A opção apresentada nas *Metas*, que pressupõe que o diálogo seja «introduzido» na narrativa antes da descrição, parece contrariar quer as práticas que podem ser observadas, uma vez que, normalmente, e pelo que foi possível observar em diferentes contextos, os professores “trabalham” a descrição antes do diálogo, quer “o preceito da retórica clássica, segundo o qual não é possível narrar sem um mínimo de descrição” (Silva, 2012, p. 141).

²⁹ O esquema da sequência narrativa apresentado na figura não supõe um modelo estático, mas apenas a ordem de apresentação tal como a definiu Adam (2001). Para o autor o esquema apresenta uma hierarquização, na qual apenas a *situação inicial* e a *situação final* são relativamente estáticas. Por outro lado, e ainda de acordo com o autor, na ausência da *complicação*, não poderá falar-se de sequência narrativa.



Figura 2. Representação esquemática das sequências num “texto narrativo”.

Na verdade, os “textos narrativos” convocam, na sua maioria, *sequências textuais* diversificadas, à imagem do que acontece no exemplo esquemático apresentado na figura 3. Neste exemplo, o texto a produzir poderá ser constituído por uma sequência narrativa completa³⁰; uma ou mais sequências descritivas que podem ocorrer encaixadas na sequência narrativa; uma ou mais sequências dialogais (completas ou incompletas³¹), também encaixadas. Significa isto, então, que “os textos narrativos” são tipologicamente

³⁰ Uma sequência narrativa completa apresenta uma *situação inicial*, que funciona como o enquadramento geral, na qual se apresenta(m) o(s) protagonist(s), o tempo e os espaços (responde-se, assim, às questões quem?, quando? e onde? enunciadas nas metas); a *complicação* (o que aconteceu?); as *reações* (o que aconteceu depois?) e a *situação final* (como terminou?) (Silva, 2012).

³¹ A sequência é incompleta ao não incluir, por exemplo, o *encerramento*.

heterogêneos, característica essa que configura, assim, e maioritariamente, os designados *tipos de textos* “trabalhados” na escola³².

Embora possa parecer óbvio que essa distinção está clara para os professores, já não parece tão óbvio que esteja clara no discurso dos manuais escolares. De facto, aí, e como se ilustra no exemplo seguinte³³, aquilo que se designa como *tipo de texto dialogal* é, na verdade, uma *sequência dialogal*, sendo que o “texto” apresentado para ilustrar o “tipo de texto” é apenas um *excerto* retirado de um *texto narrativo*.



Figura 3. Exemplo de um “texto dialogal” de um manual escolar.

³² A questão será retomada, neste estudo, a propósito do *texto expositivo*.

³³ *Pasta Mágica*, 4.º ano, Porto Editora, p. 40.

Ora, o trabalho a desenvolver em sala de aula com os alunos, a partir deste e de outros exemplos, parece apontar, de facto, “para as partes” e não para o todo, uma vez que o que se propõe é o trabalho com as *sequências textuais* - o seu esquema prototípico³⁴ e respectivas características linguísticas. Tal trabalho, assim ancorado apenas na noção de sequência abre uma lacuna na didática da escrita. Como distinguir textos com as mesmas características em termos das sequências que os constituem? Na verdade, uma biografia, por exemplo, é, também, um “texto narrativo” (uma vez que nele predomina a sequência narrativa) que pode convocar, por exemplo, sequências descritivas.

Retome-se o exemplo com que se abriu este ponto. Face à necessidade de cumprir o estabelecido nos documentos programáticos, a professora planificou uma aula sobre “o texto descritivo”. Propôs aos alunos a produção de uma descrição, apresentando o tema, a ordem dos elementos a descrever, etc.. No entanto, quando houve a necessidade de construir um novo texto – um *anúncio*, nem os alunos conseguiram realizar a tarefa, nem a professora conseguiu relacionar (fazer adaptar) a sequência descritiva aprendida a uma nova situação de comunicação.

Emerge, pois, a necessidade de se classificarem (e de se trabalharem) os textos, não apenas a partir das sequências que os configuram, mas também (e fundamentalmente) enquanto entidades comunicativas definidas pelas suas funções, propósitos, ações e conteúdos que convocam. Tal necessidade aponta para o “abandono” da noção de *tipos de texto*, tal como ela é (não) entendida em contexto escolar, uma vez que a sua designação é, aparentemente, confundida com sequência, e porque por si só o “tipo de texto” não permite distinguir textos que, muito embora possam estar relacionados com o mesmo processo cognitivo, por exemplo, com a percepção de acontecimentos no tempo, cumprem funções ou propósitos comunicativos distintos. É partindo deste pressuposto que se recorre, neste estudo, à noção de *género textual*, considerado enquanto entidade comunicativa que, de forma mais ou menos estabilizada, define as sequências textuais que nele vão ocorrer. Desta maneira, o trabalho a ser feito com os alunos uma inversão. Não são as sequências que definem o género, mas o género que convoca as sequências que vão ser necessárias na construção do texto.

³⁴ Embora, como oportunamente se referiu, na análise que foi feita dos diferentes termos que ocorrem nos documentos programáticos, o entendimento que neles é feito do esquema prototípico das sequências nem sempre corresponda àquele que, por definição, as caracteriza efetivamente, de acordo com Jean-Michel Adam.

(Re)equacionar o ensino e a aprendizagem da escrita na perspectiva do género, poderá ser uma das primeiras condições para o desenvolvimento de um trabalho com a escrita e com os escritos, de forma intencional, explícita e continuada, como se tentará demonstrar ao longo deste estudo.

Neste sentido, uma vez estabilizados os conceitos de *tipo de texto* e *sequência textual*, importa agora apresentar alguns dos aspetos que se consideram fundamentais, neste estudo, para um entendimento do conceito de género e de texto, entendimento esse ancorado na perspectiva do ISD.

2.3. O conceito de género na perspetiva do interacionismo-sociodiscursivo (ISD)

*Todo o enunciado é sempre um enunciado
de alguém para alguém.*

(Marcucchi, 2008, p. 20)

2.3.1. O modelo de ação da linguagem

O conceito de género, tradicionalmente vinculado aos estudos literários, e a cujo campo permanece ancorado ainda, pelo menos ao nível do discurso pedagógico³⁵, tem vindo a deslocar o seu foco de atenção, nomeadamente a partir da década de 50, com Bakhtine/Voloshinov, para quem os géneros correspondem a formas relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera da atividade humana: “Chaque sphère d’utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d’énocés, et c’est ce que nous appelons de genres du discours”. (citado por Silva, 2012). Tal constatação está na base de diferentes perspetivas e de diferentes entendimentos do conceito de género, nomeadamente, a perspetiva da linguística sistémico-funcional (Halliday, 1978; Martin & Rose, 2003) e a do interacionismo-sociodiscursivo ISD (Bronckart, 1997, 2003, 2004a, 2006; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud, & Pasquier, 1985; Bronckart & Stroumza, 2002). Ora, é justamente esta última perspetiva aquela que, neste estudo, orienta e fundamenta as opções tomadas.

As sociedades são reguladas e estão organizadas por diferentes grupos sociais, tendo, cada um deles, características específicas relativamente àquelas que são as motivações ou intenções no interior da sociedade. Neste sentido, cada grupo desenvolve um conjunto de atividades³⁶ e de ferramentas para agir socialmente distintas de um outro grupo (Bronckart,

³⁵ No Dicionário terminológico consideram-se o *género lírico*, o *género narrativo* e o *género dramático*; no Programa de Português para o Ensino Básico, tais exemplos ocorrem como modos literários.

³⁶ Para Machado (2005, p. 249) as atividades humanas constituem-se como “determinantes primeiros do funcionamento psíquico humano e das ações (que implicam as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado)”. Numa perspetiva marxista, a atividade humana envolve um sujeito que age sobre objetos ou situações, utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são as ferramentas para a ação.

2004a). No conjunto das atividades que desenvolvem, extremamente complexas e diversificadas, a linguagem possibilita a cooperação entre os membros de um grupo, através de formas mais ou menos estabilizadas e comuns – os **gêneros**, que se constituem como modelos de referência, uma espécie de “instrução de protocolo”, ao definirem como atuar linguisticamente em cada contexto social. Como afirmam (Schneuwly & Dolz, 2004), os gêneros são, então, formas de realizar linguisticamente diferentes objetivos em situações sociais específicas.

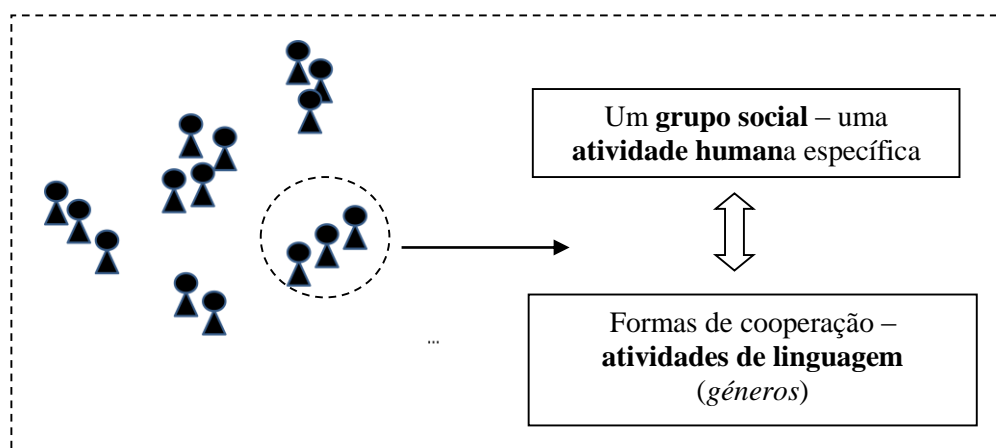


Figura 4. Grupos sociais - atividade humana e atividade de linguagem.

No quadro das diferentes atividades sociais foram sendo criadas formas mais ou menos estáveis de comunicação entre os seus membros, que funcionam como *pré-construtos*) (Bronckart, 1999), isto é, uma espécie de “reservatório de modelos de referência” (Machado, 2005, p. 8) ao qual cada produtor³⁷ deve aceder para realizar ações

³⁷ No sentido de estabilizar os termos aqui utilizados, e uma vez que ocorrem diferentes designações nos estudos consultados, optou-se por utilizar os termos que ocorrem no *Dicionário Terminológico* (DT). Assim, assume-se o termo **produtor** (ou **emissor**) com o significado “daquele que produz efetivamente o texto”, que nem sempre coincide com o **enunciador**, definido como “um sujeito linguístico, com uma determinada identidade psicossocial, que inscreve no discurso a sua subjectividade, a sua perspectiva intelectual, emocional e axiológica do mundo”. A título de exemplo, um aluno, ao produzir uma notícia (produtor do texto), assume o papel de um jornalista (enunciador). Por outro lado, o termo **recetor** refere-se à “pessoa que recebe e interpreta um discurso ou um texto”, por exemplo, o professor, e o **destinatário** (“pessoa ou entidade às quais se dirige um discurso ou um texto”), que no caso do exemplo apresentado poderá ser um determinado grupo social.

de linguagem. Cada género prefigura, assim, para determinado grupo ou atividade social, um entendimento das formas mais pertinentes de agir em cada situação de ação.

Na perspetiva do ISD³⁸, os géneros são, então, as ferramentas que permitem a realização de ações de linguagem: “Visivelmente, há um sujeito, o falante-enunciador, que age linguajeiramente³⁹ (falar/escrever) em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o género” (Schneuwly, 1994, p. 160). Neste sentido, cada ação de linguagem corresponde a um texto singular (irrepetível) e individual – o *texto empírico*, contextualmente situado, porque decorre de uma situação definida quer pelo lugar social da produção, quer pelos papéis sociais do produtor-enunciador e do recetor-destinatário. A singularidade de cada ação de linguagem (de cada texto empírico) reside no facto de ser impossível (re)produzir exatamente o mesmo texto em contextos similares. Assim, cada texto configura um exemplar do género, único, singular (Bronckart, 1999; Bronckart, 2004; 2005). Quando cada um dos sujeitos do grupo pratica a ação, isto é, produz o *texto empírico*, é condicionado quer pelas suas intenções e motivações pessoais, quer por aquelas que são comuns ao coletivo. Ao produzi-lo, acede ao modelo que se utiliza convencionalmente nas mesmas situações comunicativas “*por meio de empréstimo de um género*” (Bronckart, 1999, p. 100). Cada texto produzido funciona, então, como um *exemplar do género*⁴⁰ e cada exemplar do género contribui para o “reservatório de modelos”

Nos casos em que se assuma serem coincidentes, opta-se pela utilização do termo composto (emissor-enunciador; recetor-destinatário).

³⁸ O ISD inscreve-se na linha do interacionismo social. Embora este não se tenha assumindo como um movimento formalmente constituído, foi uma orientação epistemológica à qual aderiram diversos pensadores das ciências humanas e sociais (Bronckart, 2005, p. 149) Tendo como objetivo contribuir para reunificação da ciência – a ciência do humano – defende o postulado de que a compreensão do funcionamento e do desenvolvimento do humano implica relações de interdependência entre os aspetos cognitivos, psicológicos, sociais, culturais e linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos, questionando, pois, a divisão das ciências humanas em múltiplas disciplinas, cada uma delas centrada num objeto de estudo estanque relativamente à(s) outra(s). Neste quadro, o ISD visa realizar uma parte do projeto do interacionismo social, assumindo a linguagem como o alicerce da compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humanos.

³⁹ (Bronckart, 2004a, p. 100) refere que “Le terme d'agir a pour nous un sens générique; il désigne tout comportement actif d'un organisme un agir non verbal, que nous qualifions d'agir général, et un agir verbal que nous qualifions d'agir langagier”

⁴⁰ “(...) todo texto empírico também procede de uma adaptação do género-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao

do grupo, composto por todos os textos que partilham um conjunto de características comuns⁴¹.

No quadro das interações sociais, cada ação de linguagem é desenvolvida por um sujeito situado num tempo e num espaço regido por objetivos, usos e normas – *o lugar social*, no qual as interações são produzidas. As formas de interação que realizam configuram (e são configuradas) pela posição social, isto é, pelo papel que desempenham na interação (professor, chefe, cliente, etc.), e pelo conjunto das suas características psicológicas. Entre o(s) enunciador(es) e o(s) destinatário(s) estabelecem-se relações de finalidade ou propósito comunicativo relativo ao mundo social, ao mundo objetivo ou ao mundo subjetivo. Neste sentido, qualquer produção textual está inserida num determinado contexto de produção (Bronckart, 1999, 2003, 2004a) pelo que define escolhas relativas ao **contexto social**, ao **contexto material** e aos **conteúdos** a verbalizar. Cada ação de linguagem mobiliza, assim, à partida, um conjunto de construções que, embora sendo de natureza psicológica, se vão tornar visíveis no texto produzido. Tais construções configuram, assim, *o modelo de ação da linguagem*, esquematizado na figura seguinte, que visa, antes de mais, conceptualizar as condições de produção de textos (Miranda, 2008):

género, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular”. (Bronckart, 1999, p. 111).

⁴¹ Segundo (Bronckart, 2006), a estruturação geral dos géneros depende das atividades humanas a que eles se associam.

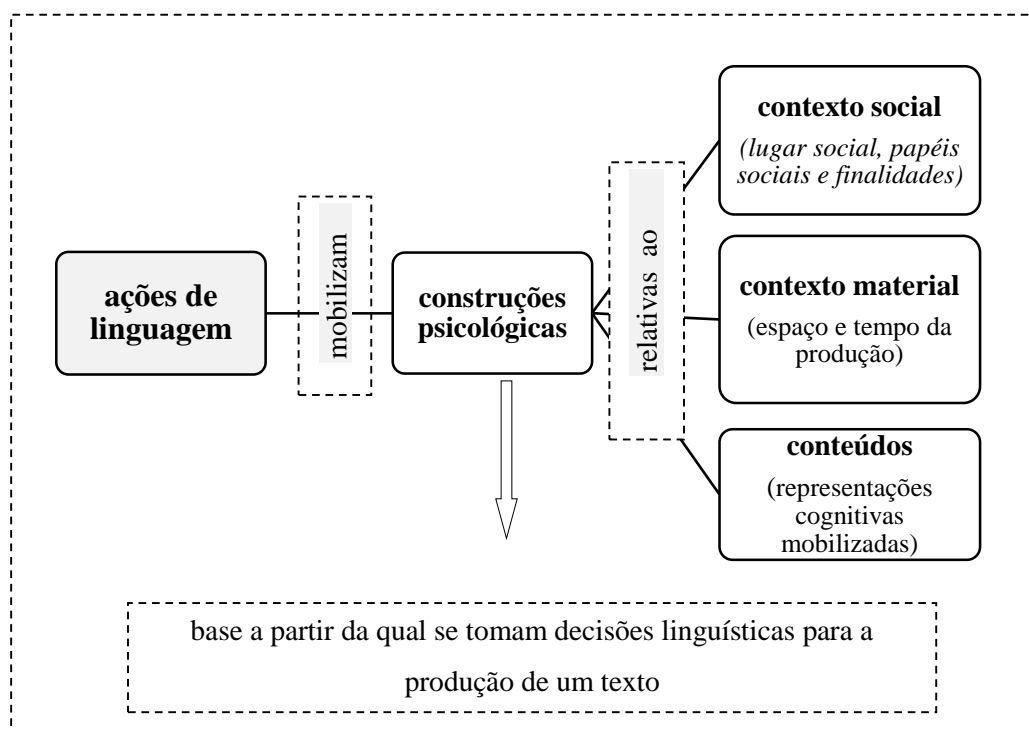


Figura 5. Modelo de ação da linguagem - a partir de Bronckart, 1999.

Outro dos produtos do ISD⁴², o *modelo de arquitetura textual*, pretende, por seu lado, tornar visível tais conceptualizações e dar “*conta da construção e organização interna dos textos*” (Miranda, 2008, p. 84), isto é, dar conta dos aspetos de natureza linguística das práticas (ou ações) de linguagem.

⁴² Para Bronckart (2005, p. 155) “Les produits de base de l’ISD sont d’une part le modèle de l’action langagière, qui vise à conceptualiser les conditions synchroniques de production des textes, et le modèle de l’architecture textuelle”.

2.3.2. O modelo de arquitetura textual

Na perspectiva do ISD, o texto organiza-se como um “folhado” constituído por três camadas sobrepostas (lógica de sobreposição hierárquica) (Figura 6), correspondendo, cada uma das camadas, a um nível da arquitetura interna dos textos: a **infraestrutura geral do texto** é o nível mais profundo (ou o menos diretamente dependente da situação de ação) e é constituído pelo *plano geral do texto*, pelos *tipos de discurso* e pelas *sequências* (modos de planificação do conteúdo temático) e outras formas de planificação: os *scripts*, como o grau zero da planificação de segmentos da ordem do contar, e as *esquematisações*, que correspondem ao grau zero da planificação de segmentos da ordem do expor⁴³ (Miranda, 2010). Estas duas formas de planificação dão conta das estruturações em que não são apresentadas fases de sequências. Para Miranda (2010, p. 143), “a proposta do ISD diverge da conceptualização de Adam, já que para Adam todo o texto comporta necessariamente pelo menos uma sequência completa ou elíptica”.

Num nível intermédio, o texto é constituído pelos **mecanismos de textualização** (mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal) que conferem a coerência temática ao texto e que tornam visível a estruturação do conteúdo. No nível mais superficial, já que dependente, mais diretamente, dos parâmetros da situação de ação, os **mecanismos de responsabilização enunciativa**⁴⁴ permitem conferir ao texto a sua coerência pragmática (Bronckart, 1999, 2003, 2008).

⁴³ No *script* “os acontecimentos ou acções constitutivos da história são dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão”, já as formas de esquematizações são “constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal), que podem ser consideradas como grau zero de planificação dos segmentos da ordem do EXPOR”. (Bronckart, 1999, p. 239).

⁴⁴ Em Bronckart (1999) o termo utilizado é *mecanismos enunciativos*. Ainda a propósito desta questão de terminologia, (Bronckart & Stroumza, 2002) referem que “[para os] mecanismes de prise en charge énonciative, les traducteurs espagnols proposent compromisso enonciativo, ce qui paraît en definitive plus pertinent” (p. 228).

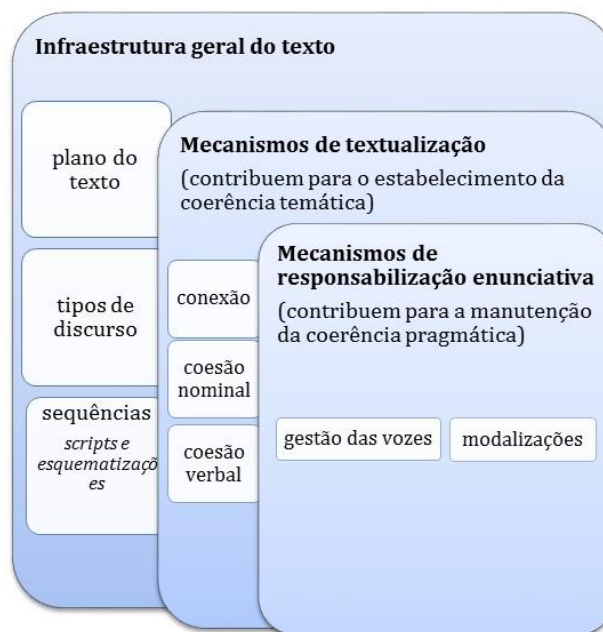


Figura 6. Representação gráfica do modelo de arquitetura textual de Bronckart.

Ao nível da infraestrutura, a noção de plano de texto é, para Bronckart (1999, p. 248) “geralmente utilizada em um sentido fraco ou não técnico”, como a “forma de um resumo do conteúdo temático” (noção a que ele próprio recorre). Trata-se, pois, de acordo com o autor, de um conceito que exige um aprofundamento teórico⁴⁵. Quanto às sequências (ou sequencialidades) constituem “modos de planificação da linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto”, (Bronckart, 1999, p. 121) e que podem ser narrativas, argumentativas, etc.. Por seu lado, os tipos de discurso dizem respeito aos “diferentes segmentos que o texto comporta” (Bronckart, 1999, p. 120), e são definidos como configurações de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todos os textos, traduzindo mundos discursivos particulares (Miranda, 2010).

Relativamente aos tipos de discurso, por constituírem, eventualmente, a dimensão do modelo de arquitetura textual que pode oferecer uma maior dificuldade de interpretação em

⁴⁵ Para Miranda (2010), o plano de texto é o elemento que, na proposta de Bronckart, apresenta o menor grau de desenvolvimento (teórico e empírico).

contexto escolar⁴⁶, importa apresentar algumas considerações no sentido da sua clarificação conceptual.

Os tipos de discurso são definidos como segmentos que entram necessariamente na composição dos géneros (e, portanto, de cada texto empírico), nos quais se traduzem mundos discursivos particulares (ou diferentes “atitudes de locução”). Na base desta noção encontra-se a “tipologia dos discursos” de Simonin-Grumbach (1975), que visava identificar o conjunto de unidades linguísticas dos mundos ou planos enunciativos e descrever as suas operações psicológicas constitutivas”. (Miranda, 2008, p. 85).

Uma ação de linguagem pressupõe um conjunto de operações psicolinguísticas que configuram (e são configuradas) pelas decisões que o produtor (ou emissor) do texto (cf. ponto 2.3.1.). É neste quadro que ocorre a tomada de decisão relativamente ao modo como vão ser organizadas no texto as representações do mundo, ou seja, as ações, eventos, estados e relações. Por outro lado, importa também tomar decisões relativamente ao grau de implicação das variáveis da situação material de produção (tempo, espaço, emissor, recetor) que ocorrem no texto – é a constituição do *mundo discursivo*. As formas de organização no texto das representações do mundo variam, assim, em função de dois aspetos fundamentais: a *relação com o mundo* e a *relação de interação* das variáveis da situação material de produção (Figura 7).

⁴⁶ No DT a designação de *tipo de discurso* está associada ao *discurso direto e indireto* (DT C.1.1.2.).

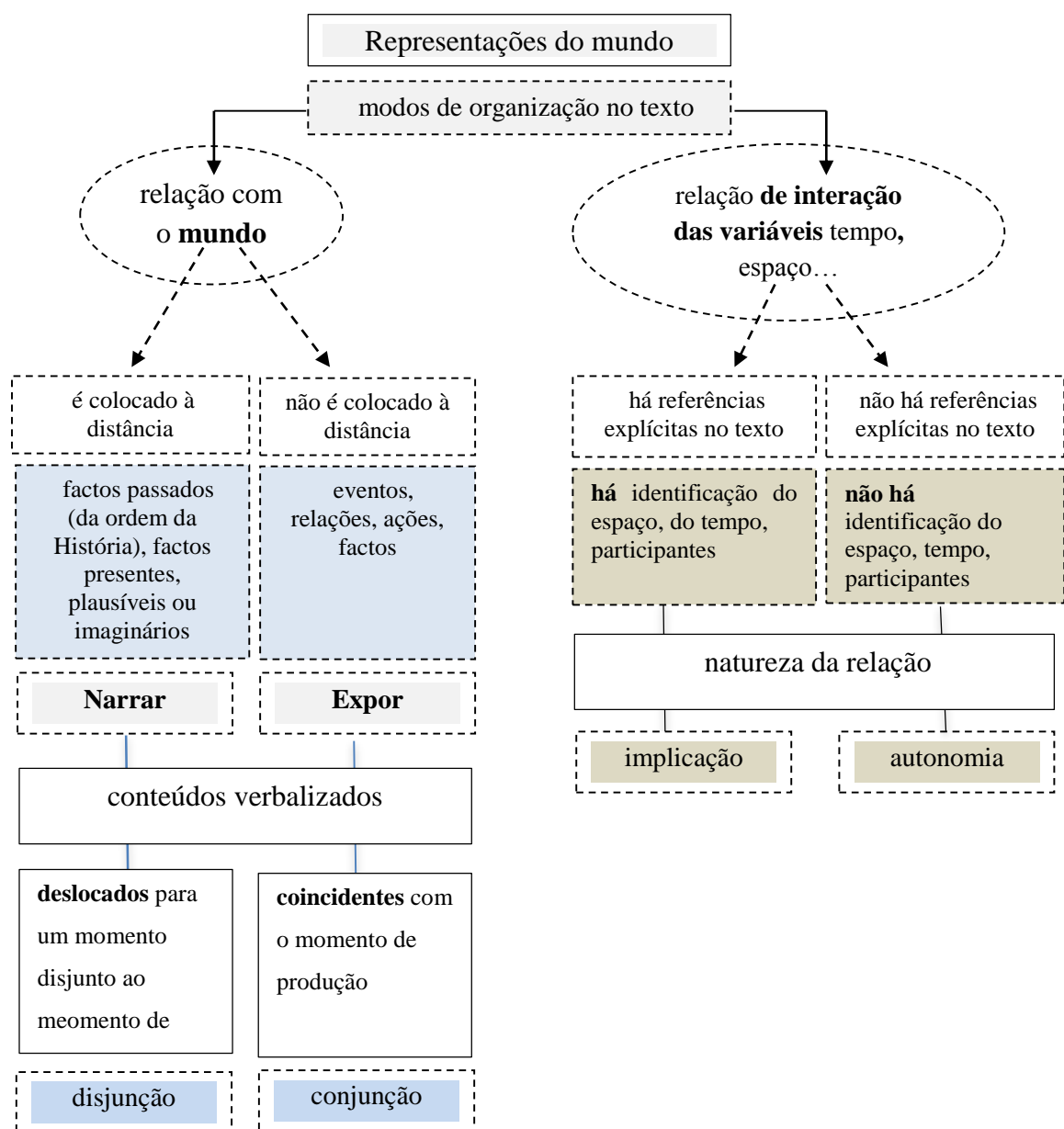


Figura 7. Constituição do mundo discursivo.

Na relação que se estabelece com o mundo representado, ou este é colocado, no texto, à distância, quando se narram factos passados (da ordem da História) ou factos a acontecer, plausíveis ou imaginários, articulados a uma origem (um espaço e um tempo), o *mundo do narrar*, identificado, por exemplo, em diferentes segmentos de um romance, ou o mundo representado não é colocado à distância e se expõem (mostram) os factos, ações ou eventos,

que não são localizados nem num espaço, nem num tempo (sem origem), o *mundo do expor*, que ocorre, por exemplo, num artigo científico ou enciclopédico (Bronckart, 1999, p. 155).

Na relação que se estabelece entre as variáveis materiais no ato de produção, ou o emissor-enunciador do texto integra referências explícitas das variáveis espaço, tempo, emissor e recetor (relação de implicação), ou não integra qualquer referência explícita, estabelecendo-se uma relação de autonomia. Constitui-se, assim, o mundo do narrar e o mundo do expor *implicados* ou *autónomos* (Figura 8).

A relação entre as variáveis dos dois modos de organização permite identificar os diferentes segmentos - os *tipos de discurso*- que podem ocorrer numa produção textual: da ordem do *narrar*, o *relato interativo* e a *narração*; da ordem do *expor*, o *discurso interativo* e o *discurso teórico*.

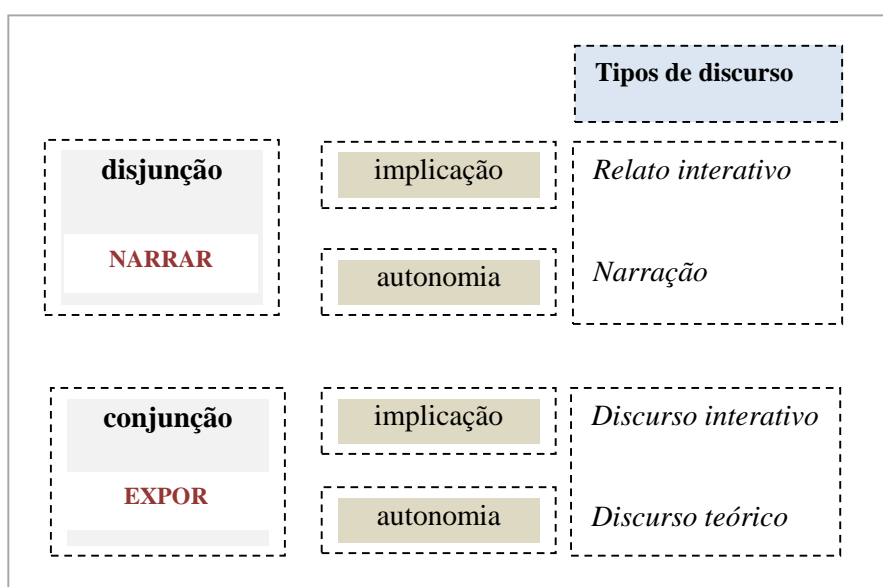


Figura 8. Tipos de discurso (elaborado a partir de Bronckart, 1999).

No *mundo do narrar*, a **narração** caracteriza-se pela ausência de qualquer marca linguística relativa quer a qualquer dos participantes da interação, quer ao tempo e ao espaço de produção. Por outro lado, o **relato interativo** apresenta referências explícitas a um dos participantes da interação (monólogo), pela presença de organizadores temporais, de tempos verbais perfeito e imperfeito, etc.

No *mundo do expor*, o discurso interativo e o discurso teórico colocam os conteúdos verbalizados coincidentes com o momento de produção. No **discurso interativo** há a

implicação dos participantes da interação (enunciador e destinatário), a utilização de pronomes de 1ª e 2ª pessoa, de tempos verbais no presente, futuro perifrástico e imperativo e de frases interrogativas e imperativas. O **discurso teórico** caracteriza-se pela ausência de marcas de referência aos participantes, ao tempo e ao lugar. Há ausência de organizadores temporais e de deícticos, o predomínio de frases declarativas, do tempo presente, etc.

Muito embora os textos possam convocar diferentes tipos de discurso, determinados géneros convocam, à partida, o(s) tipo(s) de discurso que os configuram. A título de exemplo, Bronckart (1999) refere que

do mesmo modo que o género romance se compõe, geralmente, de segmentos de discurso interactivo secundário articulados a segmentos de narração, podemos admitir que o género monografia científica se compõe, habitualmente, de segmentos de discursos teóricos entrecortados por segmentos de discursos interativos monologados (p. 191-192)⁴⁷.

O *plano do texto*, os *tipos de discurso*, as *sequências* e outras formas de planificação fazem parte, então, do nível mais profundo do “folhado textual”.

O nível intermédio da arquitetura textual é constituído por um conjunto de mecanismos que asseguram a coerência temática dos textos. Os **mecanismos de textualização** contribuem para o estabelecimento da coerência temática e organizam-se de acordo com três grupos principais: os *mecanismos de conexão*, que marcam as articulações de progressão temática, realizados por organizadores textuais⁴⁸; os *mecanismos de coesão verbal* que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos - estados, acontecimentos ou ações - verbalizados no texto, realizados, essencialmente, pelos tempos

⁴⁷ Sobre a possibilidade de um tipo de discurso poder ocorrer em diferentes géneros, Bronckart (1997) esclarece: Un même type de discours peut donc apparaître comme élément constitutif de nombreux genres différents. La narration, par exemple, apparaît généralement comme type majeur dans les genres roman, nouvelle, conte, polar, etc., mais elle peut aussi apparaître comme type mineur dans les genres encyclopédie, manuel, monographie scientifique, etc. Le discours interactif apparaît comme type majeur dans les genres conversation, interview, pièce de théâtre, etc., mais il apparaît tout aussi fréquemment comme type mineur dans les genres romans, conte, nouvelle, etc. (p. 254-255).

⁴⁸ O termo “organizadores textuais” é proposto por (Schneuwly, Rosat, & Dolz, 1989) para referir aspetos da organização textual que, de acordo com os autores, o termo conetor não permitia (p. 40). (J.-M. Adam, 1999) inclui os conetores como categoria dos organizadores textuais.

verbais em interação com outras unidades com valor temporal (advérbios, por exemplo); e os *mecanismos de coesão nominal* que têm a função de introduzir temas e/ou personagens novos, e assegurar a sua retoma ou substituição no desenvolvimento do texto (Bronckart, 1999, pp. 122-129).

Por seu lado, os **mecanismos de responsabilização enunciativa**, nível mais superficial do “folhado”, contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto e para o esclarecimento “dos posicionamentos enunciativos: quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto; quais as vozes que se expressam” e são também responsáveis por traduzir as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspetos do conteúdo temático, as modalizações⁴⁹ (Bronckart, 1999, p. 130).

Todos os aspetos até agora referidos, relativos aos três níveis do “folhado textual”, serão objeto de exemplificação no capítulo 4, no qual se apresenta uma proposta de construção do *caderno de encargos* do género *exposição escrita*, que tem por base o modelo de *ação de linguagem* e o *modelo de arquitetura textual* apresentados.

Neste momento, aquilo que importa relevar do que foi apresentado ao longo do capítulo é que, assim perspectivadas, as diferentes variáveis que configuram quer os géneros, quer os textos a produzir, poderão permitir, de um modo mais objetivo (o que não quer dizer absoluto), tornar visíveis quer as suas regularidades, quer as suas diferenças. Neste sentido, o *modelo de ação da linguagem* e o *modelo de arquitetura textual* constituem-se como uma “ferramenta” essencial para o agir didático, uma vez que permitem ao professor conhecer os géneros da (e na) escola, com os quais trabalha.

⁴⁹ No DT, B.6.4. o conceito ocorre como modalidade: “A modalidade permite expressar apreciações sobre o conteúdo de um enunciado (i) ou representar valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica) (ii), ou de permissão ou obrigação (valor deontico) (iii). A modalidade pode ser expressa de muitas formas diferentes: através da entoação, da variação no modo verbal, através de advérbios, de verbos modais (auxiliares como “dever”, “poder”... ou principais com valor modal como “crer”, “pensar”, “obrigar”,...), etc.”.

Capítulo 3

Escrever géneros textuais para aprender: os géneros *escolares*



1. Os géneros da (e na) escola

A escola é, também, um lugar social marcado por um conjunto de atividades de linguagem que lhe são características. No entanto, tais atividades configuram práticas de linguagem (ou ações) necessariamente “fictícias” (Schneuwly & Dolz, 1999). Neste sentido, a escola é, por assim dizer, um “cosmos social” no qual cada atividade social considerada fundamental num tempo e num espaço se encontra representada. No entanto, enquanto grupo social, fazem parte da escola um conjunto de “ferramentas” marcadamente escolares: os géneros escolares⁵⁰, cujas propriedades e características se apresentam de seguida.

Os géneros socialmente estabilizados, ao serem transformados em *gêneros escolarizados* (Dolz & Pasquier, 1996), constituem recursos fundamentais para a aprendizagem das suas características mais representativas. Neste sentido, a escola enquanto lugar social é, então, um espaço no qual se fundem dois objetivos: o género deixa de ser

⁵⁰ No contexto deste estudo optou-se por apresentar a designação de géneros escolares (e não géneros académicos) uma vez que, tradicionalmente, o termo “académico” remete para níveis de escolaridade que não correspondem ao público-alvo deste estudo. O termo género escolar assume, no entanto, e neste estudo, a mesma significação atribuída por Bronckart (1999) aos géneros académicos, que correspondem ao conjunto de géneros associados a atividades académicas (escolares).

apenas uma ferramenta de comunicação, mas, e para além disso, constitui-se como um objeto de ensino e de aprendizagem:

“Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre — nós acabamos de dizê-lo — gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 8).

Partindo deste pressuposto, o ensino dos gêneros em contexto escolar deverá “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 9). Desta forma, os alunos poderão tomar consciência da possibilidade de ocorrência (ou não ocorrência) de diferentes gêneros em contextos específicos, para além de se apropriarem das propriedades do gênero e das características linguísticas do texto a produzir.

Retomando o modelo de *ação de linguagem* (cf. Figura 5, ponto 2.3.1.) no qual está representado o conjunto de construções psicológicas que estão na base de qualquer ação de linguagem, o trabalho sobre (e com) os gêneros na escola deverá ter, como enquadramento, numa primeira fase, quer as motivações, intenções e conteúdos do grupo social que constitui o ***lugar social escola***, (na qual os papéis que assumem os produtores e recetores, as finalidades da interação e os ***conteúdos*** a veicular são, desde logo, condicionados pelas finalidades gerais atribuídas à educação e à escola, e pelos programas oficiais da disciplina), quer as motivações, intenções e conteúdos que, característicos de outros *lugares sociais*, correspondentes ao(s) grupo(s) social(ais) que nela se pretende(m) representar, nos quais os papéis do(s) enunciador(es) e do(s) destinatário(s) são distintos dos primeiros. Neste caso, um aluno, enquanto produtor do texto pedido, cumpre uma atividade que se enquadra, simultaneamente, num lugar social (exterior à escola) e num lugar social “escolar”. Trata-se, pois, e nas palavras de Schneuwly & Dolz (1999, p. 8), de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros.

Assim, quando os alunos escrevem uma notícia para um jornal, por exemplo, assumem, em simultâneo, o papel social de aluno (produtor do texto) que implica um recetor concreto (o professor) e uma função concreta (muitas vezes apenas para cumprir uma tarefa que será avaliada), e o papel social de jornalista (enunciador) cuja finalidade será a de informar o público, por exemplo, acerca de um acontecimento importante.

A relação entre estas duas dimensões assume, para os alunos, uma complexidade muito grande, uma vez que não podem perder de vista estes “dois mundos” nos quais se movem, em simultâneo, quando produzem um determinado texto. Escrever o texto implica, pois, para o aluno, conhecer o género enquanto ferramenta de comunicação, e conhecer, igualmente, as propriedades e características que o enformam.

Tomando, uma vez mais, como exemplo, o lugar social *jornalístico* no qual o aluno assume o papel, por exemplo, de redator, aquele terá de considerar, para além do papel que desempenha nesse lugar e das finalidades e motivações do grupo social (convencer, informar, etc.), o contexto material relativo ao lugar (televisão, rádio, imprensa escrita, etc.) e ao tempo (duração ou extensão da notícia, por exemplo) e os conteúdos a veicular pela notícia, reportagem, etc.. Paralelamente, o aluno terá igualmente de considerar o papel social que desempenha na escola (aluno; colega), as finalidades e motivações do grupo escola (construir conhecimentos, explicitar conhecimentos, avaliar, etc.), o contexto material (sala de aula, casa; o tempo para a realização da tarefa) e os conteúdos relativos às propriedades do género e às características linguísticas do texto. Produzir o texto reveste-se, pois, de uma extrema complexidade, desde logo pelas múltiplas variáveis que nele intervêm, como se tenta sistematizar, de forma esquemática, na figura seguinte:

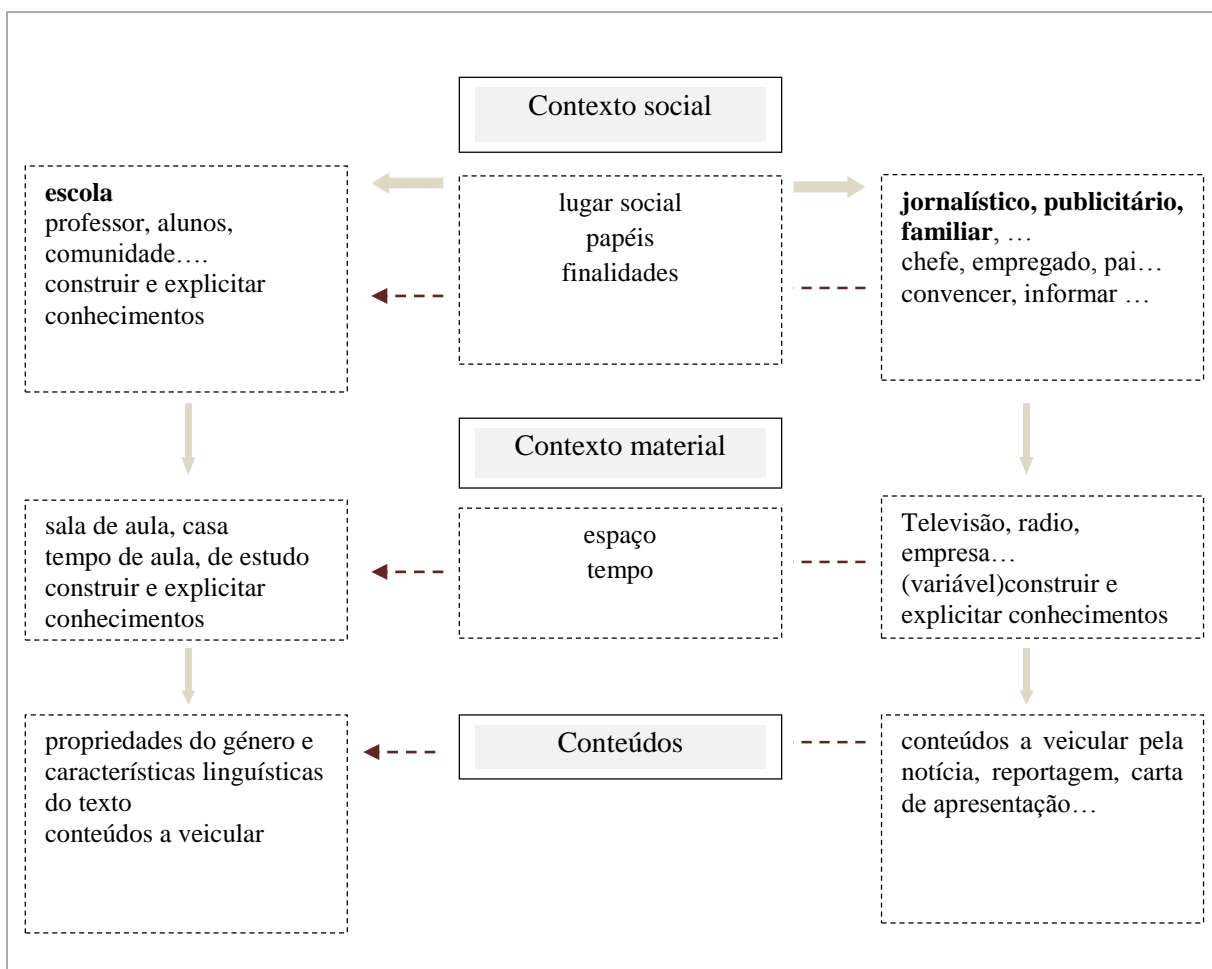


Figura 9. Consideração das variáveis do modelo de ação da linguagem na produção textual.

A consideração da relação entre as diferentes variáveis numa ação de linguagem deverá estar presente no agir do professor, uma vez que lhe cabe a responsabilidade de tornar tal relação consciente para o aluno. Tal intencionalidade no agir do professor poderá, desde logo, condicionar e orientar a escolha do gênero a trabalhar com os alunos. Se por um lado terá de definir, como variáveis, a idade dos alunos e os conhecimentos prévios sobre as características do gênero de que estes dispõem (o gênero enquanto objeto de ensino e aprendizagem), por outro lado, terá de considerar as variáveis relativas ao gênero enquanto ferramenta de comunicação: o contexto (real) de produção – **o grupo social**⁵¹; no qual o gênero circula, a sua **finalidade**⁵², os **destinatários** (papéis sociais) e os **conteúdos** a

⁵¹ Domínio discursivo (Marcucshi, 2008; Marcuschi, 2005).

⁵² Função ou propósito comunicativo (Marcuschi, 2005, p. 164).

veicular⁵³. Neste sentido, reveste-se de particular importância conhecer aqueles que, seja por semelhança ou por diferença, seja pela maior ou menor complexidade, possam ser considerados os gêneros que se trabalham em determinados anos da escolaridade.

⁵³ As variáveis não apresentam “*uma ordem hierárquica, já que não há um sistema de subordinação interna*” (Marcuschi, 2005, p. 176).

2. Agrupamento por géneros

Cada género textual configura, na linha do que foi apresentado anteriormente, um conjunto de características que o tornam (em maior ou menor grau) semelhante a outro. Significa isto que, em contexto escolar, cada género pressupõe um ensino que se adapte às suas características específicas. Na verdade, o facto de um aluno dominar um determinado género, não significa que domine um outro. Embora tal assunção pareça óbvia, nem sempre parece estar bem claro para os professores as implicações de tal afirmação. A título de exemplo, num estudo exploratório realizado com professores dos três ciclos do ensino básico (Pinto & Pereira, 2013), foi-lhes solicitado que identificassem três géneros textuais recorrentes nas suas práticas, e que definissem os critérios de avaliação. Relativamente aos três “géneros”⁵⁴ que selecionaram - um “texto narrativo”, um texto “informativo”/expositivo e um texto “argumentativo”, definiram, como critérios de avaliação, a coesão e coerência⁵⁵, a organização das ideias, o uso de conetores, pontuação e correção sintática e ortográfica. De facto, face àquelas que parecem ser as preocupações dos professores na análise e avaliação dos textos dos alunos, parece não ser visível qualquer critério que indique a especificidade de cada um dos “géneros” indicados.

Partindo da questão da necessidade de tornar visíveis, para professores e alunos, as diferenças, por um lado, e as regularidades, por outro, dos géneros textuais com os quais trabalham (Schneuwly & Dolz, 2004) propõem o “agrupamento por géneros” no sentido de possibilitar um ensino mais intencional, explícito e em progressão (do mais simples para o mais complexo). Tais agrupamentos têm por base três critérios considerados fundamentais: corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino; retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas; serem relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos géneros agrupados (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Dolz & Schneuwly, 2000).

⁵⁴ O conceito é colocado entre aspas, visto que, como já foi referido, neste estudo as designações *narrativo*, *expositivo*, etc., relacionam-se com as sequências textuais.

⁵⁵ Os professores não explicitaram critérios específicos para cada categoria (coesão e coerência) embora lhes tivesse sido solicitado.

A consideração dos agrupamentos definidos poderá ajudar, assim, a organizar as propostas que ocorrem dispersas nos programas da disciplina e a selecionar, de entre um conjunto de géneros, aqueles que se constituem como géneros “próximos”.

A tabela seguinte apresenta a organização dos géneros de acordo com os critérios definidos pelos autores: os **domínios sociais de comunicação** considerados essenciais e representados na escola e as **capacidades de linguagem dominantes**.

Tabela 3
Agrupamento por géneros

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes (aspetos tipológicos)	Exemplos de géneros (escritos) ⁵⁶
Cultura literária ficcional	Narrar <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	conto maravilhoso fábula; lenda narrativa de aventura ...
Documentação e memorização de ações humana	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Notícia; reportagem <i>curriculum vitae</i> relato de experiência vivida ...
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	carta ao leitor; carta de reclamação; artigo de opinião ...
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação de diferentes formas dos saberes	artigo ou verbete de enciclopédia; relatório científico; tomada de notas exposição escrita; gráficos ...
Instruções e prescrições	Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	receitas; regras de jogo instruções de uso

Nota

Adaptado de (Dolz et al., 2001; Schneuwly & Dolz, 2004, p. 19).

⁵⁶ No contexto deste estudo apresentam-se apenas exemplos de géneros escritos.

A opção por agrupar os géneros não significa, no entanto, uma classificação absoluta ou estanque. De facto, e como referem os autores,

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um género de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. Pode-se, no máximo, determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático (p. 19)⁵⁷.

O agrupamento de géneros assume particular importância quando se pensa em termos de progressão, quer na seleção de géneros a ensinar em cada ano da escolaridade, quer nos aspetos a ensinar relativos a cada género, em diferentes anos, tal como o referem os seus autores. Ou um mesmo género é trabalhado, em diferentes anos ou ciclos, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes géneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferência que permitem”. (Dolz et al., 2001; Schneuwly & Dolz, 2004)⁵⁸.

Voltando ao ponto inicial a partir do qual se desenvolve o presente trabalho, a escrita para construção e explicitação de conhecimentos, é possível identificar, de entre o conjunto de géneros acima apresentados, alguns exemplos de géneros escolares que se relacionam com o EpA: *relatório científico, tomada de notas, exposição escrita*, etc.

Neste sentido, procurar-se-á identificar, a partir do Programa da disciplina, aquele que, pelo seu carácter transversal aos diferentes anos e ciclos, possa considerar-se o género escolar mais representativo do EpA no ensino básico.

⁵⁷ Les regroupements ainsi définis ne sont pas étanchés les uns para rapport aus autres; il n'est pas possible de classer chaque genre de manière absolue dans l'un des regroupements proposés; tout au plus est-il possible de déterminer certains genres qui seraient les prototypes pour chaque regroupement et ainsi peut-être particulièrement indiqués pour un travail didactique.

⁵⁸ A questão da progressão continua por resolver no contexto português, uma vez que nem os *Programas*, nem as *Metas* apresentam critérios de progressão claros e objetivos no que diz respeito quer aos géneros a ensinar nos diferentes anos e ciclos, quer na identificação das propriedades configuradoras dos textos relativos a cada um dos géneros a ensinar ao em cada ano e ao longo da escolaridade.

3. Géneros (escolares) para aprender no programa de português do ensino básico

Uma leitura, ainda que superficial, do *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) (Reis et al., 2009) permite enunciar as designações das propostas de *géneros escolares* que nele ocorrem em cada uma das dimensões identificadas do conceito EpA – *escrever para construir conhecimentos* e *escrever para explicitar* (ou transmitir) *conhecimentos*.

Se fizermos uma leitura mais aprofundada do texto programático, no sentido de evidenciar os géneros aí apresentados relativamente à escrita para explicitação de conhecimentos, verifica-se que o único género transversal aos três ciclos do ensino básico é a *exposição escrita*, embora com designações várias, revelando alguma indecisão, como “texto expositivo”, “texto informativo-expositivo”, “texto expositivo-explicativo” e “exposição”, tal como se pode verificar na tabela seguinte. Anote-se ainda que, em alguns manuais escolares consultados e alguns materiais de apoio disponibilizados pelas editoras para alunos e professores, ocorre ainda outra designação, texto *expositivo-argumentativo*; a presença desta designação pode encontrar a sua explicação no contágio direto do Programa do Ensino Secundário no último ciclo do EB, até mesmo porque tal designação é frequentemente utilizada no exame nacional de português do 12.º ano.

A escrita para construção de conhecimentos⁵⁹ é a grande ausente do PPEB, já que os esquemas e os gráficos para que remetem como sendo transversais aos três ciclos, surgem associados à leitura, com execução do primeiro ciclo⁶⁰, como se pode ver na Tabela 4:

⁵⁹ Relembra-se aqui que, no contexto deste estudo, a consideração das duas dimensões (construir conhecimentos e explicitar conhecimentos) implica a consideração de géneros distintos, embora tal distinção possa revestir-se de algum grau de artificialidade.

⁶⁰ Na leitura, “ (...) devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros (p. 63).

Tabela 4

Géneros escolares para aprender no PPEB

Designações	Construir conhecimentos		
	1º	2º	3º
esquemas	x		
gráficos	x		
tabelas	x		
	Explicitar conhecimentos		
	1º	2º	3º
Descrição de experiências	x		
Explicação de um fenómeno	x		
Relatórios de experiência			x
Exposição		x	
Texto informativo-expositivo	x		
Texto expositivo	x	x	x
Texto expositivo-explicativo			x
Artigo informativo		x	x
Texto científico		x	

Constata-se, portanto, que a exposição escrita assume o estatuto de “género mais representado” no ensino básico, tendo, aliás, presença garantida no exame final do 9.º ano⁶¹.

⁶¹ Cf. a proposta de escrita do exame nacional do 9º ano do ano letivo de 2012-2013: “Escreve um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual explicites... (...).”

3.1. A exposição escrita⁶²

3.1.1. A exposição escrita não é (só) um tipo de texto expositivo

Numa leitura, mesmo que flutuante, de alguns dos materiais que circulam em contexto escolar, nomeadamente os manuais escolares e os livros de apoio, é facilmente perceptível a variedade de formulações e definições para designar a *exposição escrita*, variando as designações e os termos escolhidos em função dos autores desses livros e/ou dos anos de escolaridade. A título de exemplo, vejam-se as definições apresentadas para o texto expositivo num manual do 9.º ano e num livro de “preparação para o exame nacional”, para o mesmo ano de escolaridade: No primeiro caso, a definição apresentada atribui ao “texto expositivo” a função (ou funções) de explicar, expor e informar: “O texto expositivo apresenta a explicitação de uma ideia, com a intenção comunicativa de explicar, expor e informar. Pretende-se que o leitor compreenda a informação”⁶³. Por outro lado, no livro “Preparar o exame nacional – 9.º ano”⁶⁴, o texto expositivo apresenta não só uma estrutura distinta da do manual anterior, como uma função diferente: “O texto expositivo tem a função de apresentar um determinado assunto a quem tenha competência para o apreciar ou resolver (p. 133).

Num outro exemplo, desta vez para o 8.º ano⁶⁵, a proposta de trabalho que é feita num manual aponta, ainda, para um outro entendimento sobre o que é um *texto expositivo*. A propósito da leitura de uma notícia, é proposto aos alunos que produzam um texto expositivo de acordo com um plano:

⁶² Pietro & Schneuwly (2003, p. 29) explicam desta forma o “nome do género” exposição escrita: “Le nom du genre, inhabituel, et qui n’est guère usité dans les pratiques sociales de référence, signale d’emblée un écart entre le genre à enseigner et les genres tels qu’ils fonctionnent dans ces pratiques”.

⁶³ Manual *Diálogos*, Porto Editora.

⁶⁴ *Preparar o exame nacional do 9.º ano*, Porto Editora.

⁶⁵ Manual *Novo Plural*, Porto Editora.

Lê atentamente estas notícias:

Parece-te que esta seguradora está a beneficiar os clientes e a ir ao encontro das suas necessidades ou a aproveitar-se das suas fraquezas? Reflete sobre esta questão e elabora um **texto expositivo** seguindo o seguinte plano:

- resumo do texto jornalístico (introdução) (que serve para...);
- apresentação da tua opinião sobre o assunto da notícia (desenvolvimento e conclusão) (p. 157).

Face às diferentes aceções que parecem subjacentes ao discurso pedagógico “comum” (neste caso dos manuais e materiais de apoio) importa proceder à estabilização do conceito de *exposição escrita*, assumindo este não como um tipo de texto, mas como um género textual, na linha da justificação apresentada anteriormente, considerando que os géneros, enquanto entidades comunicativas, definidos pelas suas funções, propósitos, ações e conteúdos, convocam, de forma mais ou menos estabilizada, diferentes sequências textuais.

Nesta medida, pode considerar-se que uma *exposição escrita*, globalmente considerada, pode contemplar, (i) numa parte inicial, o tema ou tópico⁶⁶ e o objetivo fundamental do texto (que guia o leitor, antecipando o seu conteúdo e orientando a leitura); (ii) um desenvolvimento no qual se expande o tópico apresentado e se estabelecem relações lógicas entre as diferentes informações, de acordo com os conteúdos, os destinatários e os propósitos comunicativos, e (iii) um desfecho⁶⁷ (ou remate) que pode ser um segmento final recapitulador, conclusivo, que deverá ter como finalidade recordar o objetivo final do texto (Angulo, 1996, 2011) e, eventualmente, remeter para outras leituras.

⁶⁶ Termos utilizados aqui na sua aceção comum.

⁶⁷ Embora se apresente aqui o termo “desfecho”, opta-se antes pela designação “fechamento” ou “remate”, uma vez que no discurso pedagógico, por exemplo no documento das *Metas*, o termo “desfecho” está associado à narrativa: “Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa” (p. 35).

Assim considerada, a *exposição escrita* é um gênero textual que ocorre num contexto social definido⁶⁸, com um propósito definido, - apresentar conceitos ou fenômenos (mediante a estruturação ordenada e hierarquizada dos conhecimentos) de maneira a serem entendidos, (Adam, 2005; Black, 1985; Halté, 1988; Slater & Graves, 1990), - através da qual se veiculam conteúdos de natureza específica e que, enquanto gênero, pode convocar diferentes sequências textuais.

Dependendo, quer do conteúdo a veicular, quer do objetivo específico do texto a produzir, a *exposição escrita* pode implicar ou uma simples sucessão de sequências descritivas (com graus diferentes de complexidade) ou um encadeamento de sequências descritivas e expositivas-explicativas. Assim, um parágrafo no qual se apresente apenas relações de meronímia corresponde a uma sequência descritiva de “*grau zero*” –, a mais simples, que corresponde, para Adam (2005) à “essência” da descrição, no sentido em que garante a sua unidade: *identificação* (ou ancoragem) do tema-título e *listagem* (ou fase de aspetualização). Os diferentes aspetos do tema são apresentados e são-lhe atribuídas propriedades, que podem tornar-se subtemas decompostos em outras partes (a que são atribuídas novas propriedades) numa espécie de enumeração hierarquizada. Em anos iniciais da escolaridade, muitos dos textos que os alunos produzem correspondem a sucessivas sequências descritivas de “*grau zero*”, como se representa na figura seguinte:

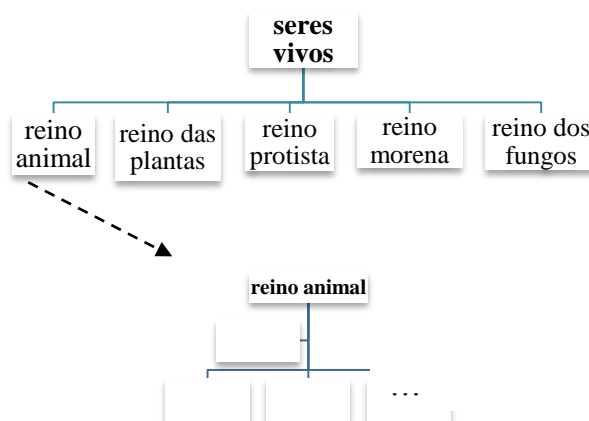


Figura 10. Representação de uma sequência descritiva de “*grau zero*”.

⁶⁸ Diferentes autores consideram que o “texto expositivo” predomina em contexto escolar, sendo, mesmo, o texto escolar por excelência, tanto para os professores quando “explicam”, como para os alunos quando têm de dar conta do que aprenderam (Combettes & Tomassone, 1988; Halté, 1988).

No entanto, como refere Adam (1992), a sequência descritiva é a menos autónoma, e dificilmente ocorre sozinha num texto. A explicação (da ordem do porquê explícito ou implícito) acompanha (ou deve acompanhar), normalmente, a sequência descritiva, mesmo nas produções escritas dos (para os) alunos mais novos.

De acordo com o esquema prototípico definido por Adam, a *sequência expositiva-explicativa* é composta por três elementos: *Problema* (ou questionamento, da ordem do porquê? ou como? ou em que consiste?); *Resolução* (equivalente ao Porque); e a *Conclusão* (expressa uma asserção incontestável (ou mais do que uma). Enquanto o problema e a conclusão podem não estar concretizadas nos textos (podendo ser inferencialmente recuperáveis), a resolução configura o momento decisivo da sequência expositiva-explicativa e é, quase sempre, a mais extensa das macroproposições.

No exemplo seguinte, um excerto retirado de um manual para o 3º. ano, da disciplina de estudo do meio⁶⁹, exemplifica-se a possibilidade de ocorrência das duas sequências que vão surgindo “alternadas” no texto:

[*descrição*] “Os animais, (tema-título) tal como as plantas (relacionamento) também são seres vivos porque...[*explicação*] e dividem-se em vertebrados e invertebrados (listagem). Os vertebrados (subtematização por encaixe) são animais que possuem esqueleto interno [*explicação*] e dividem-se em (listagem) Os mamíferos (nova subtematização por encaixe)”.

Figura 11. Identificação das sequências descritiva e explicativa num excerto de um manual escolar.

O exemplo apresentado serve, igualmente, para ilustrar a complexidade que envolve relacionar os diferentes segmentos do texto com a respetiva sequência textual (descritiva e expositiva-explicativa), no sentido de tornar "visível" um plano de texto para os alunos.

Por outro lado, e para além da dificuldade atrás referida, os “textos expositivos” (isto é, os textos nos quais predomina a *sequência expositiva-explicativa*), “ao contrário dos “narrativos” não obedecem a uma superestrutura comum; ajustam-se a diferentes maneiras de organizar a informação” (Angulo, 1996, 2002, 2010; 2011, p. 35). Dando conta desse carácter particular dos "textos expositivos", e apoiando-se em Kintsch (1982) e (Meyer)

⁶⁹ Manual *Projeto Alfa*, Porto Editora, p. 94.

1975, vários autores referem a existência de “subtipos” de estruturas que representam o carácter específico destes textos (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011; Boscolo et al., 2011; Dymock, 2005; Meyer, 1985; Montelongo, Herter, Ansaldo, & Hatter, 2010; Piccolo, 1987; Sánchez Abchi, Romanutti, & Borzone, 2007).

Na verdade, estes autores parecem estar a referir-se “às outras formas de planificação do conteúdo temático” apresentadas no modelo de arquitetura textual, neste caso, às *esquematisações*, que dão conta de estruturações em que não são apresentadas fases de sequências: “*definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal*” (Bronckart, 1999, p. 239), e que correspondem, como já foi referido anteriormente, ao grau zero da planificação da ordem do expor.

A corroborar esta hipótese, apresentam-se os *subtipos* definidos que, de acordo com os autores referidos, podem ser encontrados num “texto expositivo”. Apesar de não haver coincidência, tanto nas designações como no número de *subtipos*, é possível apresentar as designações mais comuns (Tabela 5):

Tabela 5.

Subtipos de estruturas presentes no “texto expositivo”

Subtipos de estruturas	OBJETIVOS
Descrição-definição-classificação	<p>Proporcionar conhecimentos sobre um tema, objeto, fenómeno; as suas partes, características, propriedades, exemplos.</p> <p>Dividir o conjunto em classes, identificando as relações e os graus de cada elemento relativamente ao todo</p>

Subtipos de estruturas	OBJETIVOS
Sequência (enumeração)	Listar itens ou eventos numa ordem (cronológica, numérica...)
Comparação-contraste	Estabelecer diferenças e semelhanças
Causa e efeito (causa-consequência)	Apresentar ideias, factos como causa e respectivas consequências
Problema-solução	Apresentar o problema e a(s) sua(s) solução/ soluções

Nota.. Elaborado a partir de (Angulo, 1996, 2011; Dymock, 2005; Dymock & Nicholson, 2010; Piccolo, 1987).

Cada *subtipo*, que, doravante, passamos a assumir (e a designar) como *esquematização*, corresponde, assim, a uma forma de organizar a informação a incluir no texto, cuja maior ou menor complexidade faz variar quer o número de *esquematizações* a incluir, quer aquela(s) pela qual (quais) se vai optar. O ensino da exposição escrita não poderá perder de vista esta questão (que pode também ser orientadora da progressão) partindo das *esquematizações* mais simples, para as mais complexas, de acordo com a ordem crescente representada na tabela anterior. (Piccolo, 1987).

A relação entre as *esquematizações* e os aspetos linguísticos a considerar será, por sua vez, objeto de explicitação na parte II do estudo, quando forem retomadas estas questões que se consideram fundamentais no trabalho didático com a escrita e com os textos.

4. Considerações finais

A tentativa de estabilização de alguns conceitos (e pressupostos) considerados fundamentais para o ensino (e a aprendizagem) da escrita, apresentada neste capítulo justifica-se pela evidente necessidade de os professores (e alunos) conhecerem as “ferramentas” com as quais trabalham. No entanto, o pressuposto de um trabalho explícito, continuado e fundamentado com a escrita não se esgota, naturalmente, no conhecimento das propriedades e características dos géneros e dos textos. De facto, embora tal conhecimento seja fundamental, não poderá perder de vista o modo (ou modos) de ação didática implicados na construção e apropriação de tal conhecimento.

Embora, muitas vezes, as razões que explicam as dificuldades dos professores na planificação e implementação de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos de forma organizada, explícita e continuada estejam ancoradas na compreensão do próprio objeto (o que ensinar), a verdade é que muitas dessas dificuldades se relacionam (também) com a complexidade que envolve a definição de estratégias que permitam desenvolver um trabalho com e sobre a escrita que conduza a verdadeiros momentos de aprendizagem para os alunos (como ensinar). No momento de “projetar” as atividades a desenvolver em sala de aula, a solução passa (quase) sempre pelo recurso aos manuais e/ou materiais de apoio disponibilizados pelas editoras, já que, como se sabe, (Zabalza, 1992; Aran, 1996), o manual escolar constitui-se frequentemente como o (único) lugar de recontextualização dos saberes produzidos nos campos científico, oficial e pedagógico⁷⁰. Os professores assumem-no como orientador das práticas, sendo muitas vezes este tipo de materiais que determina e organiza a planificação do professor⁷¹.

⁷⁰ O livro escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999, p. 285). Nele estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994, p. 69). Um texto normativizador e normalizador no sentido em que «estabelece “verdades” e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores» (Castro 1995, p. 87).

⁷¹ A Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, prevê a avaliação e a certificação dos manuais escolares, através das quais se pretende garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais a adotar, assegurar a sua conformidade com os objetivos dos programas ou orientações curriculares e, ainda, das metas curriculares em vigor, e atestar que constituem um instrumento adequado de apoio ao ensino e à promoção do sucesso educativo. <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=307#i>

E se não é de toda nossa intenção, neste momento, questionar tais materiais relativamente aos conteúdos conceituais que veiculam, aspeto já considerado, é-o, efetivamente, pelas propostas de trabalho que (re)produzem. Ao servirem de “modelo de ação didática”, parecem ter formatado (e disseminado) um trabalho sobre a escrita numa lógica de “atividade pontual que termina uma unidade”⁷², para a qual não houve qualquer trabalho prévio, nem proposta de continuidade. Tal lógica visível nos manuais (e, logo, em muitas práticas)⁷³ é contrária à perspetiva de uma escrita fundamentalmente centrada no processo e perpetua uma escrita centrada (quase) exclusivamente no produto. (Barbeiro, 1999; 2003; Creme & Lea, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; Cardoso & Pereira, 2005). É numa lógica de contrariar a tendência referida que a *sequência de ensino*, doravante, *SE*, se constitui como uma estratégia com particular importância. Ao apontar para um trabalho continuado no tempo, numa determinada ordem, em *sequência*, pressupõe que as tarefas de escrita rotinizadas e pontuais, “prontas-a-usar” que caracterizam muitos manuais e muitas práticas, sejam efetivamente afastadas do trabalho a desenvolver com a escrita e com os textos.

⁷² Tanto mais que, no contexto atual, a certificação a que estão sujeitos os manuais lhes confere tal legitimidade. Dar alguns exemplos de manuais.

⁷³ Pereira & Cardoso (2013) referem, a propósito da complexidade que envolve os objetos com os quais os professores trabalham, que “esta complexidade tem dado origem, muitas vezes de forma perversa, a uma falácia da improvisação e da descoberta que não se compadece com a necessária orientação que o agir do professor deve ter” (p. 37).

Capítulo 4

Escrever para aprender a expor na disciplina de Português: dos objetos e objetivos à sequência de ensino da *exposição escrita*



1. Considerações iniciais

Contrária à perspectiva da escrita centrada no produto – a tradicional redação –, que atribuía ao professor o papel de mero “espetador-avaliador” dos textos produzidos pelos alunos, os modelos processuais da escrita, sobretudo a partir de Hayes & Flower (1980), ao traduzirem a complexidade do processo de escrita, serviram de orientadores para a prática e ajudam a conceber procedimentos de ensino consentâneos com esses modelos (Pereira, 2003; 2009; 2013).

Embora o modelo inicialmente proposto por Hayes & Flower tenha sofrido algumas alterações ao longo do tempo (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2008), são relativamente consensuais as principais operações nele contempladas: a planificação, na qual se pesquisa, seleciona e organiza a informação; a textualização ou produção do texto propriamente dito, e a revisão assumida não como “uma operação de cosmética e limpeza da superfície do texto, [mas] uma operação de reformulação profunda” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12), que é transversal a todo o processo de escrita, podendo implicar, ora sucessivas reescritas, ora sucessivas planificações. Assim perspectivada, cada operação implicada no processo de escrita não assume um carácter linear, mas antes um carácter recursivo que exige tempo, continuidade e intencionalidade (Pereira & Cardoso, 2013).

A consideração de cada uma das variáveis do modelo processual da escrita é, pois, de extrema importância, também, no trabalho a desenvolver com os gêneros e os textos para aprender. Estando em causa a escrita de textos que remetem para gêneros cuja configuração se (re)conhece quer em articulação com a esfera social em que circulam, quer em função dos conceitos (ou conteúdos) adaptados, a fase da planificação deverá ser entendida pelo professor como um momento em que o trabalho a desenvolver com os alunos deve permitir a apropriação de um conjunto de ferramentas e técnicas de pesquisa, seleção e organização de informação. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que ensinar os alunos a construir esquemas, mapas ou outras formas de representação gráfica determina o objetivo fundamental da fase de planificação⁷⁴ da escrita de textos de gêneros marcadamente escolares.

A “passagem” da planificação à textualização é, na linha que orienta este estudo, a passagem do conhecimento construído (a escrita em “je”) às formas da sua explicitação (escrever para outros), implicando, face aos conteúdos a veicular, ao contexto social (lugar social, papéis, finalidades) e material (espaço e tempo) do texto a produzir, a seleção do gênero de um conjunto (mais ou menos definido) de possibilidades. Neste sentido, as atividades centradas na textualização implicam da parte do professor, um novo enfoque nas atividades a desenvolver. Deste modo, o ensino do funcionamento dos gêneros e das características dos textos deverá prever diferentes momentos de trabalho explícito, continuado e sequencial.

O papel atribuído à revisão como um momento transversal a todo o processo de escrita, e não apenas como uma fase na qual se “limpa” a superfície do texto no final do processo, assume particular importância, quer na monitorização da aprendizagem relativa aos conteúdos a textualizar, quer nas formas da sua textualização (Figura 12).

⁷⁴ Sobre a importância dos “textos gráficos” na construção do conhecimento, veja-se o capítulo 1 deste estudo.



Figura 12. Modelo processual da escrita e EpA

Ora, sendo a escrita um processo de extrema complexidade, com múltiplas variáveis para controlar, e revelando-se as crianças/jovens incapazes de, *per se*, fazer a gestão das várias componentes (planificação, textualização e revisão) (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2003, 2004c, 2008; Pinto & Pereira, 2006), o seu ensino não se compadece com práticas letivas pontuais, assentes em modelos rotinizados que caracterizam muitas das propostas dos manuais escolares e, logo, muitas práticas dos professores. Pelo contrário, a escrita considerada como um processo que implica diferentes etapas e tarefas, com graus de complexidade distintos, pressupõe uma atuação didática programada com base no que os alunos já sabem (os seu conhecimentos prévios) e implementada, sequencialmente, em conformidade com o que se considera fundamental que venham a aprender.

2. A Sequência de ensino da escrita: princípios e pressupostos

A gestão estratégica do ensino da Língua Portuguesa, como, aliás, de todas as disciplinas, exige uma ação racionalizada e, logo, pensada, assente no conhecimento e em que os dados estão articulados entre si, formando uma rede de ideias que perfazem um conjunto coeso (Pereira & Cardoso, 2013, p. 37).

O pressuposto de que o agir do professor deve estar consubstanciado numa “teia” de conhecimentos em que “os dados estão articulados entre si” remete para a necessidade de, por um lado, o professor estar na posse de tais conhecimentos, das relações que uns estabelecem com os outros e, por outro lado, das ferramentas que lhe permitem, de forma efetiva, dar aos alunos a possibilidade de, eles próprios, construir tais redes de conhecimentos essenciais à aprendizagem. Nesta linha de pensamento, e no que à escrita diz respeito, qualquer ação didática implica, desde logo, a adoção do princípio da sequencialidade, ancorado na planificação e implementação de “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual” (Schneuwly & Dolz, 2001, 2004, p. 82).

A adoção de tal princípio implica, no entanto, que as atividades a desenvolver estejam ancoradas numa premissa: o princípio da sequencialidade implica um conhecimento aprofundado do objecto a ensinar para que seja possível discernir as opções tomadas e a tomar. É neste sentido que qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num “modelo didático do género” (doravante, MDG), ou seja, preside a qualquer sequência uma descrição das principais características de um género textual. Embora esta “descrição” seja sempre provisória, este modelo constitui, no dizer de diferentes autores da Escola de Genève, “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género” (Pietro et al., 1996; Pietro & Schneuwly, 2003)⁷⁵. A elaboração do MDG permitirá, por um lado, fazer emergir as diferentes dimensões que o constituem e, por outro lado, possibilitar a identificação de quais

⁷⁵ Para Dolz & Gagnon (2010), “Un *modelo didáctico* designa la descripción provisoria de las principales características de un género textual en vista de su enseñanza” (p. 512).

as que devem ser ensinadas num determinado ano da escolaridade e para determinados alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Pietro et al., 1996).

Ora, qualquer sequência a planificar e desenvolver é, simultaneamente, uma sequência de ensino e uma sequência de aprendizagem. É este, porventura, o eixo orientador que (con)figura (n)a proposta de modelo de sequência de ensino (doravante, *SE*) tal como a entenderam os seus autores:

O que queremos, antes de mais, traduzir com esta designação [*SE*] é o facto de se tratar de um dispositivo que põe a tónica na importância de *ensinar* a escrever, ou seja, assumimos, desde logo, a relevância da ação do professor (...), [o que] não significa ausência de qualquer preocupação com as aprendizagens dos alunos – bem pelo contrário (Pereira & Cardoso, 2013, p. 39).

Na verdade, a *SE* é conceptualizada a partir de outras propostas (Graça & Pereira, 2008, 2006; Pereira & Cardoso, 2013), principalmente da *Sequência Didática (SD)*, problematizada e definida pelo grupo de investigadores da universidade de Genebra, já referido, nomeadamente os três mais diretamente responsáveis pela proposta didática Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, A *SE* apresenta as mesmas fases já definidas na *SD* (*apresentação da situação inicial da situação de comunicação; produção inicial; os módulos e a produção final*)⁷⁶. Porém, e este será, eventualmente, o elemento

⁷⁶ O trabalho com as sequências didáticas envolve quatro fases: “i) *apresentação inicial da situação de comunicação* em que é formulada a tarefa a realizar pelos alunos; definição do género a ser trabalhado; ii) *produção inicial* que corresponde à primeira escrita de texto do género que vai estar em estaleiro; esta primeira produção é objeto de uma avaliação formativa pelo professor e serve para que estabeleça o caminho didático a percorrer durante a sequência; iii) *os módulos* – idealmente devem contemplar os problemas evidenciados pelos textos dos alunos e serem organizados em torno de problemas identificados na produção inicial, tais como: como foi a representada a situação de comunicação (destinatário, finalidade, género...)?; como foi a elaboração dos conteúdos? (analisar os apontamentos, os esquemas sobre os conteúdos...); como foi a planificação do texto? (verificar se o género obedece à organização estrutural adequada); como foi a realização do texto? (ver como foi a selecção lexical, as estruturas sintáticas...); iv) *a produção final* – o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial”. (Pereira & Cardoso, 2013, p. 42; Pereira, 2000a; 2000b).

diferenciador, a *SE* considera, enquanto momento intrínseco ao modelo, a fase da *pré-intervenção* (Figura 13).

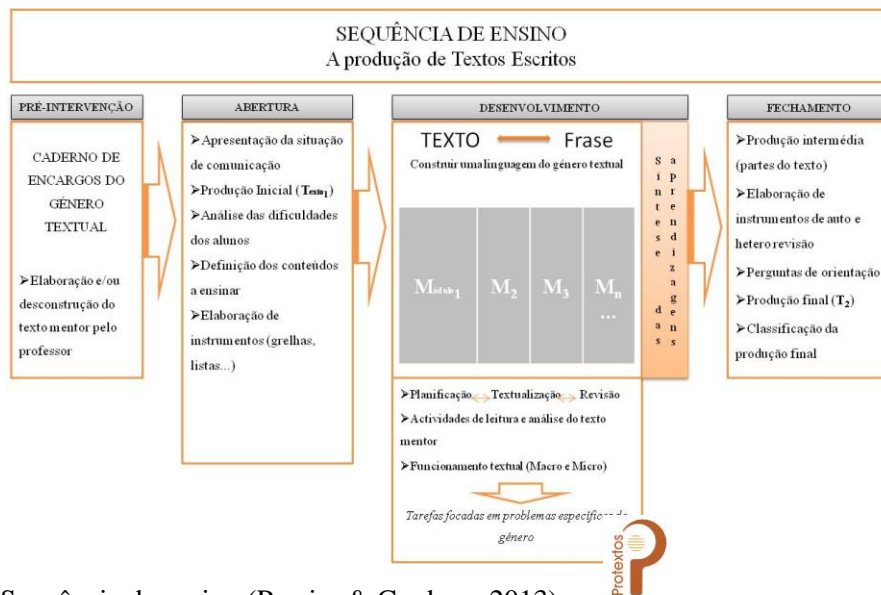


Figura 13. Sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013).

Do mesmo modo que para o grupo de Genebra qualquer SD tem de ter por base a construção de um MDG, no qual estejam explicitados os saberes de referência necessários para trabalhar um determinado gênero, a descrição dos diferentes componentes textuais e as capacidades de linguagem dos alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Schneuwly & Dolz, 2004), a SE torna visível, no modelo proposto, a importância de o MDG ser construído pelo professor a partir da elaboração ou desconstrução de Textos Mentores (doravante, TM) que funcionem enquanto guia e exemplo do gênero a trabalhar, e a partir dos quais seja possível conhecer (e dar a conhecer aos alunos) o Caderno de Encargos (doravante, CdE)⁷⁷ do gênero a trabalhar (Pereira & Cardoso, 2013).

⁷⁷ Os autores explicam o que entendem por *caderno de encargos* desta forma: “Esta designação que adotamos não é alheia ao sentido mais difundido de caderno de encargos”, na atividade de construção civil – “documento que contém as regras técnicas, jurídicas e administrativas a respeitar na execução de uma obra” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa). Do mesmo modo, para chegar a escrever um texto que se possa enquadrar num gênero adstrito a determinada atividade social, é preciso conhecer e obedecer a uns certos parâmetros que o farão identificar-se, sem reservas, com o gênero que está subjacente à sua formação” (p. 44, nota 13).

3. Construção do modelo didático do gênero (MDG): *caderno de encargos da exposição escrita*

Ao assumir-se que qualquer MDG deverá assentar em escolhas fundamentadas que decorram de pressupostos teóricos definidos, está a assumir-se, também, que tais escolhas deverão ter em consideração aquelas que são as orientações programáticas (oficiais) e o agir dos professores⁷⁸. Na verdade, qualquer proposta que se afaste radicalmente da “linguagem” à qual os professores estão habituados, poderá causar-lhes alguma “estranhamento” e desconfiança. Tal é também a percepção de Goigoux (2006) quando refere que a avaliação que os professores fazem dos materiais didáticos não tem apenas como critério o efeito que estes possam vir a ter nas aprendizagens dos alunos, mas também o nível de esforço e/ou contradição que tais materiais apresentam relativamente às suas próprias competências e concepções.

É com esta dupla preocupação em mente que importa definir algumas das linhas orientadoras que guiaram a proposta de CdE que aqui se apresenta. Constituindo-se muito mais como uma possibilidade, do que como um modelo acabado, tem como objetivo principal dar a conhecer uma (de muitas) possibilidade de construção de um MDG, assim como a lógica que o motiva.

3.1. Etapa 1: Seleção do gênero. O *modelo de ação da linguagem*

O gênero a ensinar (e a aprender) em determinado ano ou ciclo deverá ser selecionado de entre um conjunto de possibilidades definidas, desde logo, pelo *Programa* da disciplina. Para além disso, importa definir o gênero mais adequado em função dos

⁷⁸ As questões da transposição didática foram analisadas, entre outros, por Chevallard (1991), Chevallard & Johsua (1991) e por Dolz, Gagon & Mosquera (2009). Para PetitJean (1998, p.10), os autores de programas escolares e de manuais, os responsáveis pela formação inicial e contínua, e os autores de artigos em revistas de didática e pedagogia são os principais agentes dessa transposição.

conteúdos, do contexto social e material e da função (ou funções) que se pretende cumprir com o texto que será produzido. Tais funções assumem, nesta proposta, a configuração de uma questão: escrever para quê?

No caso do género aqui em foco, a *exposição escrita*, tal questão pode, genericamente, ser respondida através da formulação: “para expor conhecimentos”. No entanto, e como se apresentou anteriormente, essa função genérica não dá conta daquelas que poderão ser, especificamente, as informações e as configurações a considerar no texto a produzir. Veja-se, a título de exemplificação, como perante um tema como “animais em vias de extinção”, importa tomar decisões relativamente à informação que se pretende, efetivamente, veicular com o texto, decisão essa que não se esgota na formulação “expor conhecimentos”. De facto, um texto poderá cumprir a função de “expor conhecimentos” apresentando, unicamente, a *definição-classificação* de um animal que tenha como característica o facto de pertencer a uma espécie em vias de extinção (habitat, comportamentos, localização, etc.); a *enumeração* de algumas espécies em vias de extinção (quais; localização geográfica, etc); apresentar eventuais *causas e efeitos* do problema ou, simultaneamente, incluir as várias possibilidades.

Dito desta forma, poder-se-á, então, concluir que tais considerações deverão ser tomadas nesta etapa 1, até mesmo porque elas vão condicionar, na etapa seguinte, a *arquitetura* do texto a produzir, aspeto que será aí precisado.

Uma primeira página do CdE contempla, pois, as diferentes variáveis consideradas no modelo de ação da linguagem. Importa acrescentar que cada variável definida servirá, no que diz respeito ao professor, não só, para orientar os módulos da sequência, como para definir os critérios de avaliação (não necessariamente quantitativa) dos textos que os alunos vão produzir. Neste sentido, cada “página” construída deverá, sempre que necessário, ser adaptada à metalinguagem dos alunos e, mais importante do que isso, explícita e intencionalmente trabalhada ao longo dos diferentes módulos. Neste sentido, não basta, por exemplo, apresentar o género a produzir, mas sim levar os alunos a selecionar, de um conjunto mais ou menos definidos de possibilidades, aquele que melhor se adapta à situação de comunicação definida.

A título de exemplo, a página do professor poderá ter a configuração que se apresenta na tabela seguinte:

Tabela 6.

Caderno de Encargos do gênero exposição escrita (etapa 1) – página do professor

Gênero textual	<i>Exposição escrita</i>	
Funções <i>Expor conhecimentos</i>	Definir, classificar	
	Enumerar ou sequencializar	
	Comparar-contrastar	
	Apresentar causa(s) e efeito(s)	
	Apresentar um problema e solução(ões)	
Conteúdos <i>(tema e subtemas)</i>		
Destinatários		
Suporte		

A página do aluno poderá ser semelhante, ou adaptada de acordo com o ano de escolaridade (Tabela 7):

Tabela 7

Caderno de Encargos da exposição escrita (etapa 1) – página do aluno

Género textual (<i>que texto?</i>)	<i>Exposição escrita</i>	
Funções <i>Para quê?</i> Para expor o que sei sobre... <i>tenho de...</i>	Definir, classificar	
	Enumerar ou sequencializar	
	Comparar-contrastar	
	Apresentar causa(s) e efeito(s)	
	Apresentar um problema e solução(ões)	
Conteúdos O quê? (<i>tema e subtemas</i>)		
Destinatários <i>Para quem?</i>		
Suporte		

A consideração desta primeira etapa servirá, também, como “um momento de definição e explicitação de uma das possibilidades de definição de critérios de progressão. Perante um mesmo género a trabalhar, e até um mesmo conteúdo (fazendo variar os subtemas), permite tornar visível quer a complexidade dos conteúdos a textualizar, quer as formas da sua organização e, como se verá na próxima etapa, os aspetos linguísticos a considerar face ao grau de complexidade definido.

3.2. Etapa 2: Da seleção do género à produção do texto: o *modelo de arquitetura textual*

Nesta fase do *caderno de encargos* torna-se necessário definir, então, os aspetos linguísticos que vão tornar visíveis as opções tomadas na *etapa 1*.

No sentido de aproximar os aspetos teóricos e concetuais do *modelo de arquitetura textual* daqueles que decorrem dos documentos de referência que condicionam o agir do professor, procedeu-se à sua adaptação e reorganização. Neste sentido, as adaptações aqui propostas (Figura 14) pretendem fazer convergir as designações e os conceitos, na condição de não desvirtuar o modelo proposto por Bronckart⁷⁹ (cf. Capítulo 2, Figura 6).

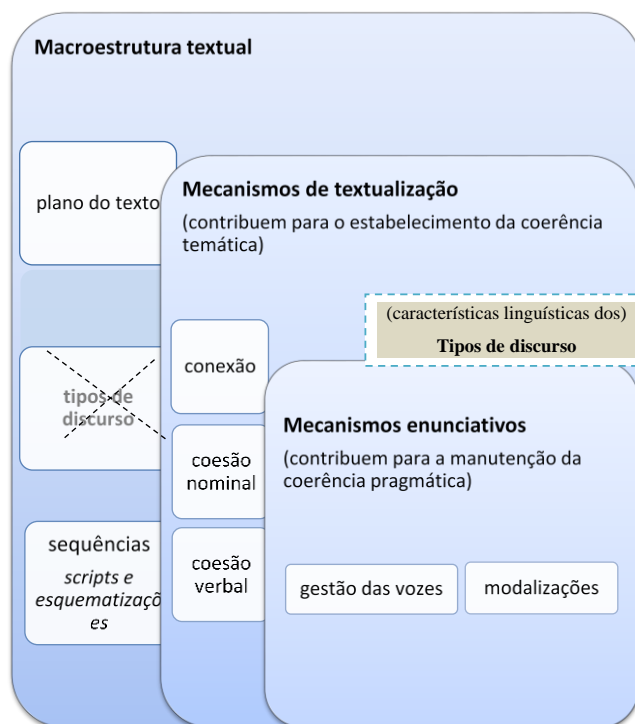


Figura 14. Modelo de arquitetura textual de Bronckart (adaptado).

⁷⁹ Referindo-se às questões da transposição didática e aos riscos que por vezes se corre quando se procede ao “deslocamento” do campo científico para o campo pedagógico, Machado (2006, p. 552) refere que tal transposição “não deve ser compreendida como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

3.2.1. Organizar e “distribuir” os conteúdos: a macroestrutura

Definido o gênero a produzir e selecionados os conteúdos a textualizar (etapa 1), torna-se necessário tomar decisões relativamente à organização desses conteúdos (à sua disposição) de acordo com o *plano do texto* e com as *sequências* (ou *esquematisações*) selecionadas.

Mantendo a terminologia adotada no *Programa de Português do Ensino Básico* e no *Dicionário Terminológico*, opta-se por relacionar a camada profunda do “folhado textual” ao termo e ao conceito de *macroestrutura textual*⁸⁰. Muito embora ancorados em perspetivas teóricas distintas, o entendimento que é feito no DT sobre o conceito de macroestrutura pode ser aproximado com o que Bronckart atribui ao termo infraestrutura.

A importância atribuída a esta “camada mais profunda do folhado textual” é, no contexto deste estudo, também de natureza didática. Na verdade, e embora corresponda à camada menos visível do texto, é o “lugar” que corresponde às tomadas de decisão que deverão ser feitas previamente à produção do texto. Em contexto escolar, poderão corresponder às questões *quantas e quais as partes do texto? como distribuir o conteúdo pelas diferentes partes? que estrutura (ou estruturas) seleccionar face aos conteúdos a textualizar?* Neste sentido, e pela importância de que se reveste para os alunos a consideração efetiva destas variáveis, considera-se que na *macroestrutura* “cabem” as possibilidades de escolha que possam ser representadas (isto é, visíveis) graficamente, como se apresentará mais à frente.

Neste sentido, e muito embora os *tipos de discurso* correspondam, de acordo com Bronckart (1997; 1999), a opções psicodiscursivas realizadas no nível mais profundo, nomeadamente a constituição do mundo discursivo, tais opções são apenas “visíveis” a partir dos mecanismos linguísticos que convocam, pelo que os *tipos de discurso* deveriam ser “deslocados” para os níveis mais superficiais do “folhado” (Figura 14), que correspondem

⁸⁰ No DT, a macroestrutura textual é definida como “Representações globais que configuram, a nível semântico e cognitivo, o sentido de um texto, isto é, que proporcionam a um ouvinte ou a um leitor a informação temática essencial de um texto. (...) as macroestruturas, primordialmente de ordem semântico-cognitiva, têm uma relação importante com a organização formal do texto, com as suas grandes partes ou secções, variáveis conforme as convenções dos diversos tipos ou gêneros textuais.(DT. C.1.2).

àqueles que têm como função tornar visível, linguisticamente, as opções psicodiscursivas tomadas no nível mais profundo. (Bronckart, 1999, 2006, 2008)⁸¹.

3.2.1.1. O plano do texto

No trabalho com o *plano de texto*⁸² são consideradas as diferentes “partes do texto” (quantas?; qual o conteúdo em cada uma?). Uma noção que importa considerar aqui é a distinção entre *planos fixos* e *planos ocasionais*⁸³ Adam (2002, 2005, 2008). Os primeiros são regulados pelo gênero, os segundos, associados a textos singulares, são menos regulados convencionalmente.

No que diz respeito à exposição escrita (e a outros gêneros marcadamente escolares), e embora esteja estabelecido, na cultura escrita escolar, que deve ser organizada “em três partes” (introdução, desenvolvimento e conclusão)⁸⁴, tal composição não dá conta do modo como cada uma das partes se organiza internamente. Assim, e no contexto desta proposta,

⁸¹ Bronckart & Stroumza (2002, p. 235) consideram, mesmo, que o modelo deveria sofrer uma modificação, propondo a consideração dos tipos de discurso ao nível do “posicionamento enunciativo” e dos mecanismos de coesão verbal, uma vez que aqueles apenas são identificáveis pelas unidades linguísticas que neles ocorrem, isto é, “*por unidades que fazem parte de um ‘pacote’ de possibilidades de ocorrência*” (Coutinho, 2004, 2005).

⁸² Adam (2001, p. 30) destaca o papel fundamental dos planos de texto, relacionando-os com a *dispositio* da retórica antiga, apontando-os como fator obrigatório e unificante na composição macroestrutural do sentido.

⁸³ “Il est fréquent que les genres déterminent des plans de textes fixes: la structure du sonnet, celle de la comédie classique en trois actes et de la tragédie en cinq actes, la dispositio oratoire (exorde, narration, confirmation, péroration). Il en va de même avec les recettes de cuisine, les topos d’escalade et de randonnée et les présentations de films dans les programmes de télévision, le cadre global d’une lettre : ouverture (terme d’adresse et indications de temps et de lieu), exorde, corps de la lettre (zone de forte variation), péroration, clôture (formule de politesse et signature). Les plans de textes occasionnels sont très fréquents et ils n’en structurent pas moins globalement les textes. Propres à un texte singulier, ces plans occasionnels sont plus ou moins identifiables selon qu’ils sont ou non soulignés par des signes de segmentation (alinéas, titres et sous-titres, numérotation des parties, etc.) et/ou par des organisateurs (énumératifs, connecteurs)”. (Adam, 2005, p. 15).

⁸⁴ Nas *Metas* é apresentado o plano do texto expositivo, o qual deverá obedecer à seguinte estrutura: “*a estrutura interna: [do texto expositivo deverá ter uma] introdução ao tema; desenvolvimento expositivo, sequencialmente encadeado e corroborado por evidências; conclusão*” (p. 66).

opta-se pelo estabelecimento de um *plano fixo* cuja estrutura implica a definição mais objetiva dos elementos (ou características) a considerar em cada uma das partes, retomando-se, para isso, o plano de texto apresentado por (Angulo, 1996; 2011), (Tabela 8). Não se trata de apresentar uma fórmula rígida, prescritiva, mas apenas de tomar decisões que poderão (deverão) ter em consideração o ano de escolaridade dos alunos e, naturalmente, o conhecimento já adquirido sobre o(s) plano(s) do(s) texto(s) pertencente(s) ao género em questão. Van Dijk (1997), Meyer (1995) e Flower (1990) referem, a esse propósito, que adotar um modelo estereotipado da organização do texto facilita a compreensão do mesmo e a sua adaptação futura.

Tabela 8

Plano do texto da exposição escrita

<p><i>Introdução</i></p> <p>Apresentação do tema e dos objetivos (e eventualmente apresentação dos subtemas) – introdução “em forma de sumário” com apresentação/antecipação do plano do texto</p>
<p><i>Desenvolvimento</i></p> <p>desenvolver o tópico e subtópicos (pela mesma ordem apresentada na introdução)</p> <p>número de parágrafos de acordo com os tópicos/subtópicos definidos</p>
<p><i>Conclusão ou fechamento</i></p> <p>segmento final recapitulador, conclusivo, que poderá ter como finalidade recordar o objetivo do texto ou remeter para outras leituras</p>

Nota. Elaborado a partir de Angulo (1996).

Assim fixado o plano de texto, a *exposição escrita* a produzir apresenta, numa parte inicial, o tópico e o objetivo fundamental do texto (que guia o leitor, antecipando o seu

conteúdo e orientando na leitura); um desenvolvimento no qual se expande o tópico apresentado e se estabelecem relações lógicas entre as diferentes informações; e um fechamento (ou remate) que pode ser um segmento final recapitulador, conclusivo que deverá ter como finalidade recordar o objetivo final do texto (Angulo, 1996, 2011).

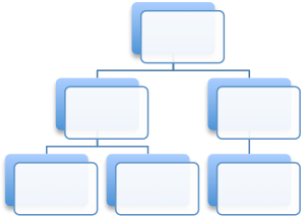
Um outro aspeto que importa considerar relativamente à macroestrutura textual, diz respeito à seleção das *sequências textuais*. Como já foi referido anteriormente, a especificidade do conteúdo a veicular por alguns dos textos “expositivos-explicativos” faz com que se torne, por vezes, dificilmente identificáveis (no sentido de serem explicitamente ensinadas) as sequências que compõem o texto. Nestes casos, e adotando a perspetiva de Bronckart, ocorrem outras formas de planificação: os *scripts* (da ordem do contar) e as *esquematizações* (da ordem do expor).

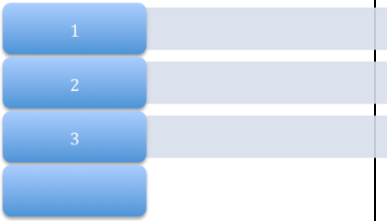
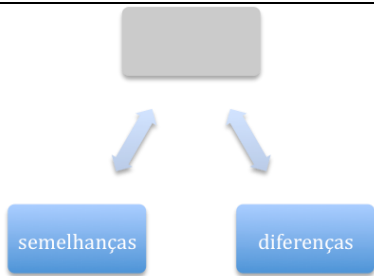
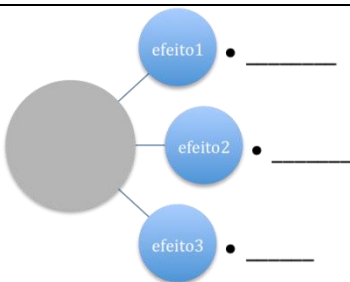
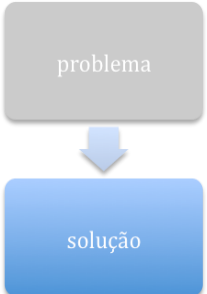
3.2.1.2. Sequências e outras formas de planificação

Na Tabela 9, apresentam-se as diferentes possibilidades de *esquematizações* associadas aos respetivos objetivos (ou finalidades) e a respetiva configuração gráfica que poderá ser orientadora quer das estratégias de seleção de informação, necessárias à produção da exposição escrita, quer da produção do texto:

Tabela 9

A planificação por esquematizações aplicada à exposição escrita

<i>Esquematizações</i>	Objetivos	Representação gráfica
Descrição-definição-classificação	Proporcionar conhecimentos sobre um tema, objeto, fenómeno; as suas partes, características, propriedades, exemplos.	

<i>Esquematizações</i>	Objetivos	Representação gráfica
Sequência (enumeração)	Listar itens ou eventos numa ordem (cronológica, numérica...)	
Comparação-contraste	Estabelecer diferenças e semelhanças	
Causa e efeito (causa-consequência)	Apresentar ideias, factos como causa e respetiva(s) consequência(s)	
Problema-solução	Apresentar o problema e a(s) sua(s) solução/ soluções	

Nota. Elaborado a partir de Angulo (1996); Boscolo et al., (2011); Dymock, (2005); Dymock & Nicholson, (2010).

É possível definir um critério de progressão, a partir desta tabela, quer pelo número de *esquematizações* a incluir no mesmo texto, quer pelo grau de complexidade da estrutura escolhida. As primeiras *esquematizações* correspondem às menos complexas, passando a haver uma maior complexidade nas duas últimas apresentados.

A página do *Caderno de Encargos* a produzir, relativamente ao plano de uma exposição escrita, reflete, pois, quer a sua estrutura interna, quer os elementos a considerar e cada uma das partes que constituem este *género escolar* por excelência (Tabela 10).

Tabela 10

Caderno de Encargos do género exposição escrita (etapa 2) – exemplo da página do professor

Género textual	<i>Exposição escrita</i>	
Esquematizações <i>(de acordo com os objetivos definidos na 1ª fase)</i>	Descrição , definição, classificação	
	Enumeração ou sequencialização	-----
	Comparação-contraste	-----
	Causa(s) e efeito(s)	-----
	Problema e solução(ões)	-----
<i>Introdução</i>	<i>Primeiro parágrafo</i> Apresentação do objetivo, do tópico e subtópicos com uma ordem (hierarquização) dos temas em forma de sumário <i>Ex. enumeração ou sequencialização</i>	
<i>Desenvolvimento</i>	<i>Parágrafos seguintes</i> Desenvolver os temas de acordo com a(s) esquematizações(s) definidas, respeitando a ordem (hierarquização) identificada na introdução. Organização em parágrafos de acordo com o número de tópicos e subtópicos identificados.	
<i>Conclusão/ fechamento</i>	<i>Último parágrafo</i> Retomar o tema e sintetizar os aspetos mais importantes ou remeter para outras leituras	

O caderno de encargos do aluno, que não deverá ser apresentado já construído, poderá incluir as representações gráficas das diferentes estruturas, como forma de lhe facilitar a selecção e organização da informação e também, posteriormente, a textualização.

3.2.1.3. Características linguísticas dos tipos de discurso

Assumindo, como Coutinho (2004) e Bronckart (1999), que os géneros académicos convocam, maioritariamente, segmentos de discurso teórico, importa proceder ao levantamento das suas características (mais) representativas, de entre aquelas que ocorrem como conteúdos a ensinar no ano/ciclo em questão. De um modo geral, pode traçar-se um quadro com a seguinte configuração⁸⁵:

Tabela 11.

Características linguísticas dos tipos de discurso

características linguísticas do discurso teórico
<p>Ausência de marcas de tempo/ lugar e das 1ª e 2ª pessoa das formas verbais e pronominais (<i>DT B.2.2.1.</i>)</p> <p>Predomínio do tempo presente com valor genérico (<i>DT B.2.2.2.</i>)</p> <p>Utilização do pretérito perfeito (simples e composto) (<i>DT B.2.2.2.</i>)</p> <p>anáforas e catáforas (<i>DT C.1.2</i>)</p> <p>Modalidades epistémicas e deônticas (<i>DT B.6.4</i>)</p> <p>Utilização de organizadores textuais (marcadores discursivos <i>DT C.1.2</i>)</p> <p>Frases declarativas (<i>DT B.4.3.</i>)</p>

Nota. Conteúdos seleccionados em articulação com o DT e o PPEB.

⁸⁵ Características identificadas a partir de Bronckart (1999), em articulação com a terminologia do *Dicionário Terminológico*, o *Programa* e as *Metas*.

A consideração inicial das propriedades de linguagem do tipo (ou tipos) de discurso, possibilita, de forma mais intencional e organizada, definir as unidades linguísticas que podem (ou não) ocorrer, quer nos mecanismos de textualização, quer nos mecanismos de responsabilização enunciativa, como se apresenta no próximo ponto.

3.2.2. Mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e Mecanismos de responsabilização enunciativa

Os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática e estão, por sua vez, organizados em três grupos: os mecanismos de conexão; de coesão nominal e de coesão verbal. Os mecanismos de conexão, contribuem, segundo Bronckart (1999, p. 122) *“para marcar as articulações de progressão temática e são realizados por organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre as fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas”*.

Relativamente à *exposição escrita*, a tabela seguinte, na qual se privilegia a terminologia apresentada no DT, apresenta algumas possibilidades:

Tabela 12

Mecanismos de textualização – conexão

Mecanismos de CONEXÃO (organizadores textuais)
<p>Marcadores discursivos (DT C.1.1)</p> <p>Estruturadores da informação <i>(em primeiro lugar; entretanto; por último...)</i></p> <p>Conectores discursivos <i>aditivos, sumativos, conclusivos e explicativos, contrastivos ou contra-argumentativos</i></p> <p>Reformuladores <i>(ou seja; isto é...)</i></p> <p>Operadores discursivos <i>(de facto, na realidade, por exemplo....)</i></p> <p>Pontuação⁸⁶ (DT E.2)</p> <p>Formas de destaque (DT E.3): parágrafo; alíneas; títulos; intertítulos; numerações; etc.</p>

Nota. Conteúdos selecionados em articulação com o DT e o PPEB

Por seu lado, os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir e assegurar a retoma dos temas e/ou personagens, e são realizados pela construção de referência anafórica. Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações e são essencialmente realizados pelos tempos verbais, em interação com outras unidades que têm valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais (Bronckart, 1999, p.124). No caso da *exposição escrita*, há o predomínio do tempo presente com valor genérico, como já foi referido anteriormente aquando da identificação das características do discurso teórico.

⁸⁶ Relativamente à consideração da pontuação como uma classe de organizadores textuais, Adam (2002) refere: “Des plus bas niveaux jusqu’aux bornes du péri-texte, elle [la ponctuation] fournit des instructions pour la construction du sens par découpage et regroupement d’unités de complexité variable. (p. 523).

Tabela 13

Mecanismos de textualização – coesão nominal e verbal

Coesão nominal	Coesão verbal
<i>Coesão (DT C.1.2)</i>	
anáforas e catáforas (DT C.1.2) ela; essa... <i>dito anteriormente... como se disse... mais à frente...</i>	Predomínio do tempo presente com valor genérico

Quanto aos mecanismos de responsabilização enunciativa, contemplam duas classes de mecanismos: a gestão das vozes⁸⁷ no (ou do) texto e a marcação das modalizações. Na Tabela 14 apresentam-se algumas possibilidades, de acordo com aqueles que estão elencados no *DT*:

⁸⁷ Bronckart (1999, p. 130-131) afirma que, num texto, há três subconjuntos de vozes que podem ser expressas: a voz do autor, as vozes sociais e a das personagens. A voz do autor é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar ou avaliar alguns aspetos do que é enunciado. As vozes sociais são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, porém são mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspetos desse conteúdo. E as vozes de personagens, feitas através do discurso direto e indireto, são aquelas de pessoas ou de entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Tabela 14
Mecanismos de responsabilização enunciativa

MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
<i>Reprodução do discurso no discurso (DT C.1.1.2.)</i> citações discurso indireto <i>Modalidade (DT B.6.4)</i> valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica) permissão ou obrigação (valor deôntico) variação no modo verbal, através de advérbios de verbos modais (auxiliares como “dever”, “poder”... , ou principais com valor modal como “crer”, “pensar”, “obrigar”,...), etc.

4. Considerações finais

A consideração do *modelo de ação de linguagem* e o *modelo de arquitetura textual* poderão, como se tentou demonstrar ao longo do último capítulo, fazer relevar aqueles que são os aspetos fundamentais a ter em conta quer na seleção do género, quer na produção do texto. Tais aspetos, fundamentais no trabalho com a escrita e os textos, permitirão realizar, de forma mais objetiva, fundamentada e intencional, a construção e implementação de sequências de ensino (e de aprendizagem), sustentadas num MDG – o *Caderno de Encargos*.

Ficou aqui apenas um exemplo e uma possibilidade. Na verdade, não se trata de propor o “modelo”, mas antes de um ponto de partida que poderá, com os contributos que possam vir a surgir, constituir-se como uma ferramenta fundamental na ação didática. Aliás, a natureza descritiva e operacional que o caracteriza poderá também permitir que, através dele, se torne mais simplificada a definição de alguns critérios de progressão. Ao estabelecerem-se as características e propriedades do género e dos textos a produzir, face ao ciclo em questão, ou mesmo para o final do ensino básico (ou secundário), poder-se-ão tomar decisões (opções) de acordo com as características demonstradas pelos alunos com os quais se trabalha.

Esta foi a perspectiva que orientou a sua elaboração. Não pressupõe, por isso, a construção de um CdE para cada sequência de ensino, mas antes para cada género, partindo daqueles que são os conteúdos (e desempenhos) definidos oficialmente e relativos ao final do ensino básico. Tal consideração possibilitará tomar decisões sobre quais os aspetos a trabalhar em cada ano, ou com cada aluno, nas diferentes sequências, fazendo emergir do CdE os aspetos que vão ao encontro das dificuldades específicas dos alunos.

Em jeito de remate deste capítulo apresenta-se, em forma de esquema, as variáveis consideradas na proposta apresentada, que será alvo de avaliação na parte II deste estudo:

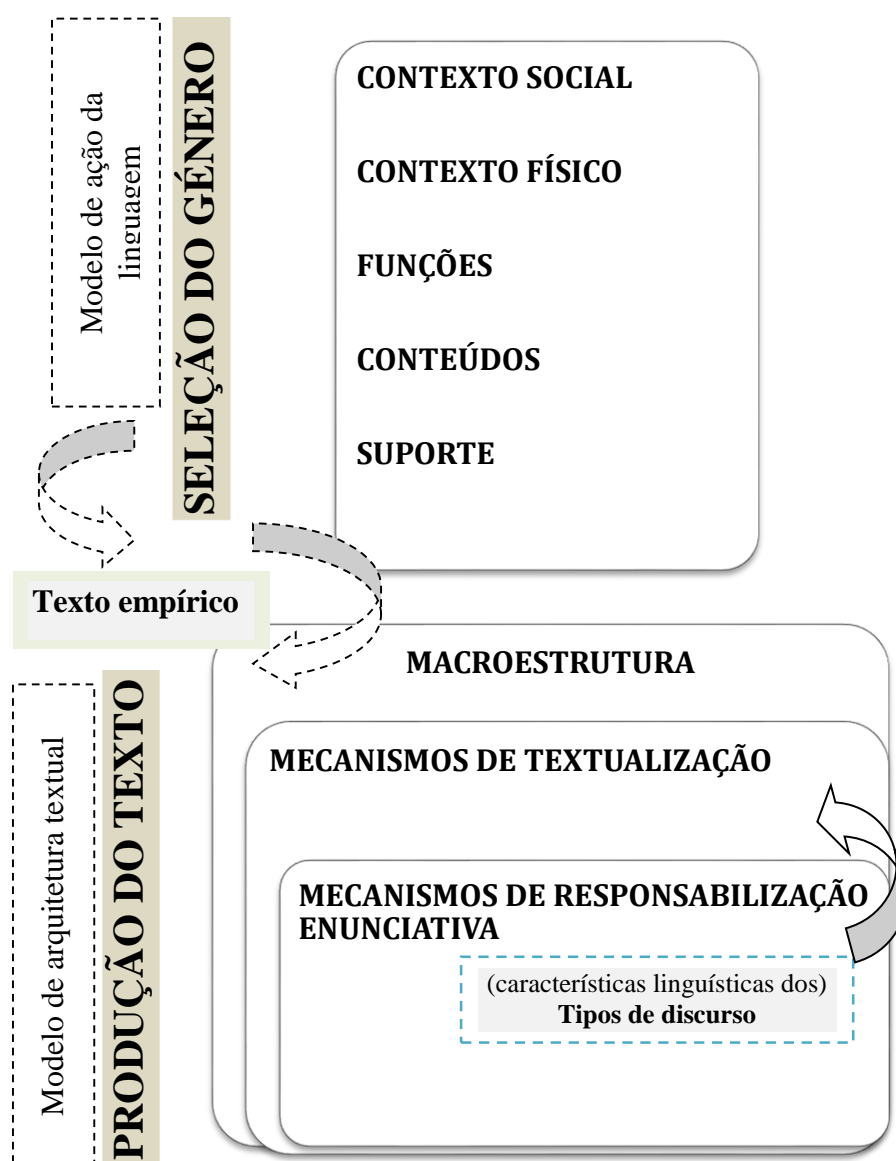


Figura 15. Construção do CdE – variáveis.

PARTE II

O Estudo Empírico: escrever para aprender a expor. *Caderno de Encargos* do género *exposição escrita*

Capítulo 1

Contextualização do estudo e enquadramento metodológico

1. Considerações iniciais

O estudo que se apresenta assenta em dois pressupostos fundamentais: por um lado, a problemática da escrita enquanto objeto de construção e explicitação de conhecimentos e a importância de que se reveste para os alunos o conhecimento das diferentes propriedades configuradoras dos géneros e dos textos para aprender; por outro lado, e decorrente do pressuposto anterior, a necessidade de, em contexto escolar, os professores conseguirem fazer uma mediação da aprendizagem da escrita, mediação essa que pressupõe um ensino intencional, fundamentado e continuado dos géneros e dos textos.

Se é verdade que o ensino da escrita tende a perpetuar uma prática mais centrada na (re)produção de textos nos quais os alunos “dizem o conhecimento” que outros construíram, também é verdade que muitas vezes tal “dizer” assume-se, apenas, como cópia de livros, fichas e/ou do quadro os conceitos considerados mais relevantes (Blaser, 2007). Tais rotinas são, muitas vezes, explicadas (ou justificadas) pelas dificuldades que os professores sentem na construção e implementação de estratégias (Pinto, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b, 2014). Por sua vez, as razões para tais dificuldades são múltiplas e variadas, algumas das quais já foram referidas na primeira parte deste estudo. Desde logo, os documentos oficiais que parecem não se constituir, efetivamente, como um *lugar* de entendimento dos princípios, pressupostos e práticas de linguagem que devem ser abordadas e sobre os saberes implicados na sua apropriação. De facto, ao serem, “*periodicamente, objecto de determinadas renovações, com base nas últimas «descobertas» feitas sobre os objectos a ensinar*” (Graça, 2010, p. 569), estes documentos não indicam, com precisão, o que distingue uma “*boa produção escritural de um determinado género num determinado ano ou ciclo*” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 33). Por outro lado, e ao nível concetual, tais documentos atualizam conceitos e noções assumidos como já estabelecidos e consensualmente aceites no campo científico (Machado & Cristóvão, 2006), muitas vezes

em simultâneo com outros conceitos e definições que os contradizem, porque ancorados em diferentes perspectivas teóricas.

Outro aspeto importante que pode, de certa forma, justificar as rotinas de trabalho com (e sobre) a escrita diz respeito ao próprio agir dos professores que tendem a resistir a práticas que se afastem da perspectiva mais tradicional do ensino da escrita, seja pela dificuldade no domínio dos referenciais teóricos (Bronckart, 2007), seja pela resistência a uma mudança que contrarie as suas próprias concepções, ou que implique demasiado esforço. No entanto, tais resistências poderão ser contrariadas, se forem visíveis as vantagens das propostas relativamente aos efeitos que provocam nos alunos (Goigoux, 2009; Goigoux, Cèbe, Robert, & Elalouf, 2005).

Foi neste sentido que o dispositivo didático construído e implementado e cujos resultados na qualidade dos textos dos alunos se pretenderam compreender e avaliar, o CdE do género *exposição escrita*, não se apresentou como um produto acabado e pronto a ser utilizado. Pelo contrário, ao estar inserido numa *sequência de ensino* aponta para um trabalho continuado no tempo, numa determinada ordem, em sequência, o que implica, necessariamente, a sua constante adaptação aos contextos reais dos alunos.

Por outro lado, ao ser planificado e construído no contexto de um programa de formação de professores, o MDG enfatizou a importância de que se reveste para os professores o conhecimento aprofundado dos materiais com os quais trabalham. De facto, e como afirmam Bucheton, Bronner, Brossal, Jorro & Larguier (2005), é importante que o professor participe na definição dos dispositivos didáticos com os quais trabalha, não “*tanto no sentido de que os fabrica ele próprio, mas no sentido de que pode lê-los e compreender o seu significado mais profundo*” (Pereira, 2008; Pereira & Graça 2013). Foi na medida deste entendimento que o programa de formação de professores desenvolvido considerou, por um lado, uma dimensão praxeológica, que tornou possível a planificação, construção e implementação do MDG e, também da SE que o configurou, e por outro, uma dimensão epistémica que fundamentou as opções teóricas que o enformaram, assim como os pressupostos didáticos que justificam o agir do professor considerado na sequência. Tal como defendem diferentes autores Gagnon, Aeby & Daghé (2009), Bulea & Bronckart & 2010, Gagnon (2007) e Bronckart (2007b), e contrariando algumas correntes pedagógicas

que privilegiam a dimensão praxeológica⁸⁸, assume-se a importância de um conhecimento aprofundado dos constructos teóricos que fundamentem as opções didáticas. Aliás, Bronckart (2007b), ao referir-se à tendência que os programas de formação têm para atribuir uma maior valorização à dimensão praxeológica, afirma que este facto faz com que muitos professores retomem práticas metodológicas dedutivas e autoritárias: "*L'absence de réelle compréhension du status des constructions théoriques sous-tendant les programmes constitue l'une des causes majeurs du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires*" (p. 15).

Assim se compreende que se tenha procedido à planificação de uma sequência de ensino, cujo enfoque se centrou na construção e implementação do MDG, e que estes processos se constituam o objeto de estudo.

No ponto seguinte apresentam-se a questão de partida e os objetivos a partir dos quais se desenhou o estudo e se justificam as opções tomadas.

⁸⁸ Ver, por exemplo, Schön (1983) e Perrenoud (1999).

2. Questão de partida, objetivos e fases do estudo

O estudo que se apresenta foi, como atrás se referiu, desenvolvido no contexto de um programa de formação e é configurado por uma questão de partida orientadora: ***de que modo as práticas de escrita que os professores implementam influenciam a qualidade dos textos que os alunos produzem?***

No sentido de dar resposta à questão enunciada, definiu-se, como objetivo geral, *avaliar se um dispositivo didático, o MDG, construído com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementado de forma explícita e intencional pelos professores, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade dos textos que os alunos produzem.*

Na verdade, tal objetivo nuclear pressupõe o estabelecimento de diferentes fases do estudo, na medida em que foi necessário partir daquelas que são as práticas dos professores e alunos, antes da implementação do MDG, para, posteriormente, se poderem analisar e avaliar, contrastivamente, os resultados que este venha a ter na qualidade dos textos dos alunos. Desta forma, cada fase pressupõe o estabelecimento de objetivos distintos. Na figura 13 estão esquematizadas as diferentes fases do estudo e identificados os respetivos objetivos:

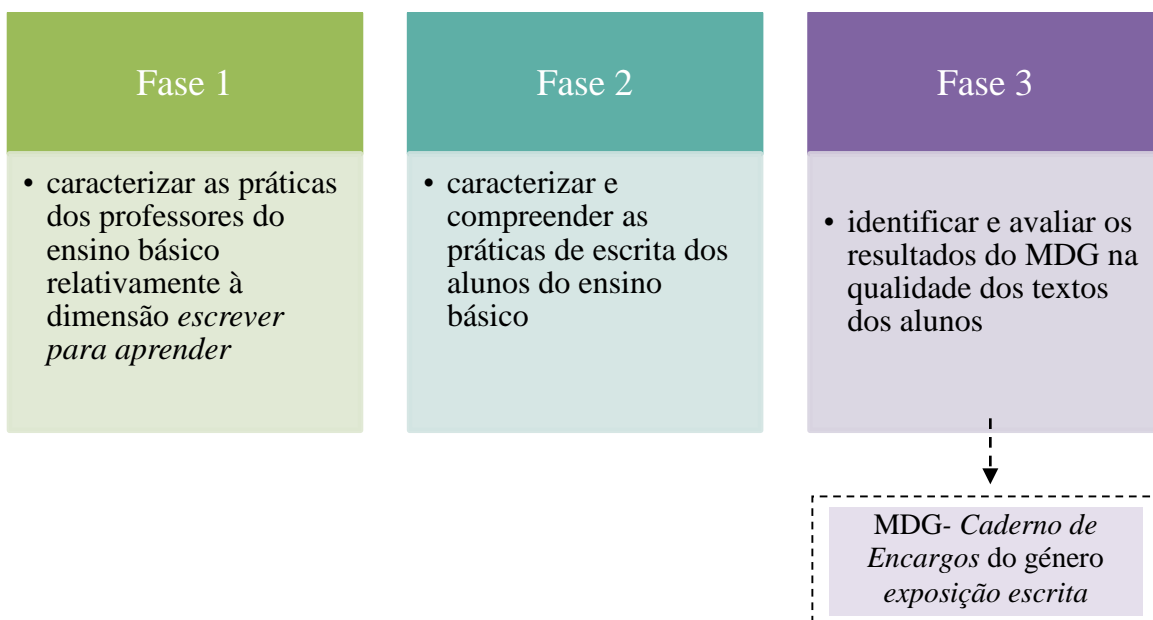


Figura 16. Fases do estudo.

Na **fase 1**, procurar-se-á *caracterizar as práticas dos professores do ensino básico envolvidos num programa de formação, relativamente ao trabalho que desenvolvem com a escrita para aprender*, dimensão considerada no PPEB (Reis et al., 2009). A consideração desta fase e a concretização do objetivo definido permitirá estabelecer um quadro comparativo com as aceções que decorrem de outros estudos anteriormente apresentados, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades que os professores sentem na planificação e implementação de atividades de escrita de forma explícita, intencional e continuada. Numa outra dimensão, esta fase assume uma particular importância, uma vez que é a partir das conceções e práticas dos professores que se desenha a SE e o MDG a implementar.

Face ao objetivo definido para a fase anterior, a **fase 2** do estudo tem como objetivo *caracterizar e compreender as práticas de escrita dos alunos*, procurando estabelecer uma relação entre as práticas dos professores, caracterizadas na fase anterior, e os desempenhos demonstrados pelos alunos.

Por último, a **fase 3** permitirá *identificar e avaliar os resultados do MDG - construído e implementado de forma fundamentada, explícita e intencional - na qualidade dos textos dos alunos*.

3. Planificação e organização do estudo

3.1. Contextualização do estudo: oficina de formação

O programa de formação foi planificado e desenvolvido com professores do 1.º ciclo e professores de português do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, entre janeiro e junho de 2012. O objetivo fundamental foi o de planificar, construir e implementar um MDG para o ensino da escrita – o *caderno de encargos do género exposição escrita*, inserido numa SE, e avaliar o seu impacto na qualidade dos textos que os alunos produzem.

O programa de formação desenvolvido insere-se no contexto do projeto do grupo PROTEXTOS cujo objetivo principal é problematizar o ensino, a formação e a aprendizagem da escrita.

A modalidade de formação escolhida foi a *oficina*, por melhor se adaptar aos objetivos e procedimentos que se pretendiam desenvolver. Na realidade, este modo de organização é assim definido pelo *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua*:

A Oficina é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objetivos: a) Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; c) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas; d) Construir novos meios processuais ou técnicos.

Embora os objetivos definidos acima se centrem, fundamentalmente, na dimensão praxeológica, carácter que configura a oficina tal como a entende o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, a sua planificação contemplou, no entanto, uma dimensão epistémica centrada nos conhecimentos teóricos considerados fundamentais para os formandos, no sentido de lhes possibilitar um efetivo domínio do MDG a implementar com os alunos. As condições institucionais de realização obedeceram à modalidade de oficina de formação: o número de horas de formação (50 horas) e o número total de formandos (14). A escolha dos formandos foi da responsabilidade da direcção do agrupamento, à qual foi solicitada a seleção de professores de acordo com os critérios: professores do 1.º ciclo; professores de Português dos 2.º e 3.º ciclos.

O grupo de formandos seleccionado foi, então, o que se apresenta a seguir: *1º ciclo - 6 professores* (1 professor do 2.º ano; 4 professores do 3.º ano; 1 professor do 4.º ano); *2º ciclo - 3 professores* (3 professores do 6.º ano); *3º ciclo - 5 professores* (1 professor do 7.º ano; 2 professores do 8.º ano e 2 professores do 9.º ano).

Relativamente à organização do trabalho desenvolvido, a oficina de formação implicou o acompanhamento da formadora na construção dos instrumentos didáticos, na

implementação das atividades com os alunos em sala de aula (observação de aulas) e na avaliação dos materiais e das produções escritas dos alunos.

As sessões presenciais, inicialmente definidas, tiveram uma periodicidade quinzenal, embora tenha sido necessário aumentar, pontualmente, o número de sessões e alterar a sua periodicidade que passou a ser, por vezes, semanal. Esta alteração aconteceu nos momentos finais da formação, nos quais se sentiu a necessidade de organizar os formandos por ciclo e acompanhar os diferentes momentos do desenvolvimento da *SE*.

Nas sessões presenciais conjuntas, normalmente de 3 horas⁸⁹, procurou-se sempre partir dos contextos de formação dos formandos, das suas práticas, representações e conceções teóricas, sem prejuízo de se considerarem momentos de natureza mais declarativa e expositiva.

No ponto seguinte, apresentam-se os conteúdos, os objetivos definidos e alguns dos diferentes momentos do desenvolvimento das sessões presenciais.

3.1.1. Oficina de formação: objetivos

Na tabela 15 pretende-se dar uma panorâmica dos conteúdos, dos objetivos e das sessões da formação realizada, bem como das tarefas realizadas nas sessões de trabalho autónomo.

⁸⁹ O número de horas por sessão foi acordado com os formandos na primeira sessão.

Tabela 15

Oficina de formação – conteúdos e objetivos

Conteúdos	Objetivos	Sessões presenciais
Sessões 1 e 2 Conceções de escrita nos <i>Programas de Português do Ensino Básico</i> Escrever para aprender: pressupostos teóricos e princípios orientadores das práticas Géneros de textos e tipologias textuais	Analisar e conhecer a conceção de escrita do Programa Identificar as propostas de escrita do Programa por ciclos Distinguir, nas propostas apresentadas no Programa, os géneros e as suas funções, dos tipos de textos e das sequências textuais	Análise das propostas de escrita dos formandos (por ano/ ciclo). Dimensões da escrita no Programa: escrever para aprender e escrever em termos pessoais e criativos: dimensão mais valorizada; definição do conceito escrever para aprender; propostas de escrita no 1º período; dificuldades dos alunos. Discussão sobre a expressão “escrever para aprender”: o que significa, o que implica; que tarefas poderão ser desenvolvidas. Os conceitos de tipos de textos e géneros textuais (sessões teóricas – exposição e discussão).
Trabalho autónomo relativo às sessões 1 e 2 Leitura e sistematização de conteúdos de natureza teórica (leitura de textos de referência e tarefas de leitura); identificação de dúvidas e questões decorrentes dessas leituras; reflexão sobre o tema (tarefa). Planificação de uma atividade de escrita para construção de conhecimentos: selecionar os <i>textos fonte</i> ;		

Conteúdos	Objetivos	Sessões presenciais
<p>Sessão 4</p> <p>Ensino por géneros: <i>sequência didática e sequência de ensino</i></p> <p>Fases e procedimentos: <i>pré-intervenção abertura desenvolvimento fechamento</i></p>	<p><i>Conhecer o conceito de sequência de ensino;</i></p> <p><i>Identificar os aspetos fundamentais a ter em conta na planificação de uma sequência de ensino de um género textual.</i></p>	<p>Trabalho de grupo (por ciclo): análise das atividades normalmente desenvolvidas no ensino da escrita (análise das planificações); partilha dos resultados; discussão com a formadora.</p> <p>Apresentação do modelo de sequência de ensino (comparação com as práticas descritas):</p> <p>a pré-intervenção: papel do professor; o conceito de MDG, <i>caderno de encargos</i> do género</p>
<p>Trabalho autónomo relativo à sessão 4</p> <p>Sistematização de conteúdos de natureza conceptual (leitura de textos de referência e tarefas de leitura)</p> <p>identificação de dúvidas e questões decorrentes dessas leituras;</p> <p>reflexão sobre o tema;</p> <p>preparação da intervenção em sala de aulas: abertura;</p> <p>construção do caderno de encargos do género;</p> <p>avaliação das produções iniciais;</p> <p>definição dos módulos de trabalho.</p>		

Conteúdos	Objetivos	Sessões presenciais
Sessão 5 Critérios de análise de textos	- Definir os critérios de avaliação de um género textual (<i>caderno de encargos</i>)	Análise e avaliação das propostas dos formandos: partilha em grupos (por ciclo); elaboração de um “modelo” comum; partilha em conjunto; discussão, avaliação e sugestões de reformulação com a formadora. Proposta de <i>modelo</i> de análise de textos.
Trabalho autónomo relativo à sessão 5 Tarefas: definição dos conteúdos a implementar na sequência de ensino e do número de módulos a desenvolver; implementação dos primeiros módulos da sequência		
Sessão 6 Sequência de ensino desenvolvimento	- Refletir sobre os módulos implementados e adaptar os módulos seguintes da sequência de ensino	Apresentação, análise e avaliação dos módulos implementados: reflexão sobre a(s) aula(s) relativa(s) aos módulos: partilha de resultados, questões, dúvidas e dificuldades surgidas; propostas de alteração; partilha em grupo/ por ciclo; apresentação de dúvidas/ questões; apresentação das propostas de atividades.
Trabalho autónomo relativo à sessão 6 Tarefas: implementação dos módulos seguintes da sequência.		

Conteúdos	Objetivos	Sessões presenciais
Sessão 7 (3 horas) Sequência de ensino (ii) desenvolvimento	Refletir sobre os módulos implementados; adaptar os módulos seguintes da sequência de ensino	Análise, reflexão e definição das atividades e materiais para os módulos seguintes.
Trabalho autónomo relativo à sessão 7 Tarefas: preparação do contexto de produção da versão final; análise e avaliação das produções finais.		
Sessão 8	Avaliar a SE e o MDG	Partilha de dados sobre a sequência: reflexão sobre a(s) aula(s) relativas ao módulo(s); partilha de resultados, questões, dúvidas e dificuldades surgidas; propostas de alteração Avaliação final.

Os dados recolhidos ao longo da formação foram, então, organizados de acordo com as três fases definidas. As opções metodológicas tomadas, assim como os objetivos definidos e os procedimentos adotados na recolha de dados e na definição das categorias de análise, serão apresentados nos pontos seguintes.

4. Opções metodológicas

Partindo do pressuposto já referido de que qualquer MDG deverá ser construído com base no conhecimento quer das concepções e práticas dos professores, quer das características dos alunos, era fundamental que o estudo desse conta destas duas dimensões, não se centrando apenas numa terceira dimensão, a aplicação do dispositivo e na avaliação dos seus efeitos ou resultados. Procurou, assim, conhecer-se o trabalho que os professores desenvolvem com a escrita, tentando estabelecer-se uma relação entre as suas práticas e as práticas dos alunos.

Desta forma, e embora a construção do MDG e da SE tivessem por base os princípios e pressupostos do ISD, apresentados na primeira parte deste estudo, cada professor construiu um MDG, nele fazendo emergir quer os aspetos que considerou fundamental desenvolver com os respetivos alunos, quer a sua própria visão (e nesse sentido compreensão) dos constructos teóricos que o configuram. Esta opção pretendeu, assim, alterar a tendência de *“as ferramentas didáticas serem elaboradas tão-só com base na análise dos saberes a ensinar e nas próprias aprendizagens discentes, sem que sejam tidos em conta, muito particularmente, os saberes e os saberes-fazer dos professores que as iriam utilizar”* (Graça, 2010, p. 573).

Em consequência, e por razões de vária ordem, nem todos os professores desenvolveram todos os módulos planificados para a SE e, em alguns casos, os módulos planificados e os conteúdos neles explicitados tornaram visíveis algumas dificuldades decorrentes, fundamentalmente, da dificuldade de compreensão dos conceitos linguísticos essenciais para a elaboração do MDG. Noutros casos, ainda, a simplificação da SE nas suas várias fases (eliminação de algumas etapas), ou a interferência no trabalho que os alunos estavam a desenvolver na fase final do estudo (produção do texto), comprometeu os resultados obtidos.

Muito embora tais questões não assumam um estatuto de centralidade neste estudo, porque se constituem como uma dimensão (formação de professores) que será alvo de análise e discussão no contexto do projeto PROTEXTOS⁹⁰, a verdade é que tais

⁹⁰ No contexto do estudo que se apresenta, privilegiam-se os dados relativos aos desempenhos dos alunos. Neste sentido, os dados relativos aos formadores são apenas considerados nas dimensões

constrangimentos condicionaram as opções metodológicas inicialmente previstas, nomeadamente, no que diz respeito à constituição da amostra nas diferentes fases do estudo. Não foi, pois, possível definir, para as fases 2 e 3, uma amostra relativa aos alunos dos anos terminais de ciclo (opção inicialmente definida no projeto), uma vez que a *SE* implementada pelos professores dos 6.º e 9.º anos não puderam ser consideradas. Face a este facto, apenas se pode considerar, nestas duas fases, todos os alunos da única turma do 4.º ano envolvida no programa de formação.

No entanto, foi possível manter a análise das práticas dos professores, prevista na fase 1 e, assim, centrar-se na totalidade dos professores envolvidos na formação.

4.1. Instrumentos de recolha e análise de dados nas três fases do estudo

Nas três fases do estudo privilegiou-se uma metodologia qualitativa. No entanto, a análise que decorre dos materiais produzidos pelos professores e alunos apoia-se numa dimensão quantitativa, uma vez que se procedeu à quantificação quer das categorias previamente definidas, quer daquelas que foram definidas a partir dos materiais recolhidos. Em ambos os casos, as categorias foram codificadas e quantificadas com o recurso ao *NVivo10*. Trata-se, assim, de uma metodologia mista, tal como defendem Tuckman (2005) e Bogdan & Biklen (1994).

Todos os materiais recolhidos foram analisados sem o recurso à transcrição, uma vez que o programa informático utilizado permite a seleção de excertos em textos manuscritos.

Nos pontos seguintes, apresentam-se os procedimentos adotados na seleção dos dados, assim como o *corpus* de análise correspondente a cada uma das fases do estudo.

que se relacionam diretamente com os efeitos das suas práticas na qualidade dos textos dos alunos. Não serão, por isso, considerados os dados relativos quer à sua caracterização pessoal e profissional (idade, grau e anos de serviço, etc.), quer aqueles que dizem respeito à avaliação da formação (apresentados noutro contexto).

4.1.1. Fase1: caracterização das práticas dos professores: participantes, procedimentos de recolha de dados e corpus de análise

4.1.1.1. Participantes e procedimentos

Esta fase assume uma particular importância no estudo, uma vez que sem o conhecimento inicial das práticas dos professores não seria possível dar resposta à questão inicial definida. Neste sentido, tornou-se fundamental conhecer os seus modos de ação didática, nomeadamente, no que ao trabalho sobre a escrita diz respeito. Foi, assim, definido como objetivo principal *conhecer e caracterizar as práticas dos professores, relativamente ao escrever para aprender*.

Participaram nesta fase os 14 professores dos três ciclos de ensino básico inscritos na oficina: *1º ciclo* - 6 professores (1 professor do 2.º ano; 4 professores do 3.º ano; 1 professor do 4.º ano); *2º ciclo* - 3 professores (3 professores do 6.º ano); *3º ciclo* - 5 professores (1 professor do 7.º ano; 2 professores do 8.º ano e 2 professores do 9.º ano).

Para a concretização do objetivo definido, solicitou-se aos formandos que planificassem, de acordo com a sua prática habitual, uma atividade de produção de uma *exposição escrita*.⁹¹ Não foram propositadamente explicitadas quaisquer características configuradoras do género em questão, uma vez que o objetivo era, justamente, conhecer e analisar as representações e práticas dos professores em formação, relativamente ao género.

Para a realização da atividade em sala de aula, os docentes deveriam ter em conta os seguintes procedimentos: **(i) na *planificação da atividade***: selecionar um tema de acordo com o ano e com a turma; selecionar dois *textos-fonte*⁹² sobre o tema escolhido com extensões diferentes e manchas gráficas diferentes (por exemplo, um texto com subtítulos e um texto sem subtítulos); definir as instruções de seleção de informação e de escrita do texto, e identificar os critérios de avaliação dos textos finais; **(ii) na *implementação da atividade***: distribuir aos alunos os *textos-fonte* sobre o tema; distribuir uma folha branca de formato A4

⁹¹ Os formandos selecionaram a *exposição escrita* de entre um conjunto de géneros previamente apresentados, que fazem parte do Programa de Português do ensino básico.

⁹² O termo é utilizado para referir os textos que os alunos leem para selecionar informação.

para notas ou apontamentos; apresentar por escrito as instruções de leitura (seleção de informação) e de escrita do texto.

As atividades em sala de aula deveriam ser realizadas em dois dias: no primeiro dia, procedia-se à leitura, seleção de informação e tomada de notas; no segundo dia, à produção de uma *exposição escrita* sobre o tema sem o recurso aos textos fonte (com base apenas nos apontamentos/ notas de cada aluno).

Todos os professores selecionaram os textos em função do tema que estavam a desenvolver no contexto da disciplina de português (ou estudo do meio, no caso dos professores do 1.º ciclo) e realizaram a atividade nos dois dias previstos.

4.1.1.2. *Corpus* e categorias de análise

Nesta fase do estudo, a recolha de dados foi efetuada através de uma grelha de planificação distribuída aos professores, na qual constavam como campos a preencher: ano de escolaridade e produção textual (género); descrição da tarefa a produzir e instruções (seleção de informação e escrita do texto) e critérios de avaliação dos textos dos alunos.

As categorias de análise nos três momentos definidos para a fase 1 (*seleção de informação - instruções; escrita do texto – instruções; critérios de avaliação dos textos*) decorrem das respostas dos professores, não tendo sido, por isso, definidas previamente.

4.1.2. Fase 2: caracterização das práticas dos alunos: participantes, procedimentos de recolha de dados e corpus de análise

4.1.2.1. Participantes e procedimentos

Se na fase 1, apresentada no ponto anterior, os objetivos definidos se centraram nas práticas dos professores, no trabalho que estes desenvolvem com os alunos do ensino básico sobre (e com) a escrita para construção e explicitação de conhecimentos, importava analisar e caracterizar, numa segunda fase, os resultados de tais práticas nos desempenhos de escrita dos alunos, mais concretamente, dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Embora esta questão só possa vir a ser efetivamente respondida após a fase 3 do estudo, esta segunda fase, ao ter como objetivo *caracterizar e compreender as práticas de escrita dos alunos* face às instruções dadas pelos professores, permitirá identificar, antes de mais, a forma como aqueles entendem e realizam a tarefa de forma global. Por outro lado, possibilitará, face aos resultados que os alunos venham a demonstrar na fase 3, estabelecer uma análise contrastiva essencial para procurar responder à questão de partida enunciada.

Como já foi referido anteriormente, alguns condicionalismos decorrentes das planificações e módulos de trabalho definidos pelos professores, obrigou a uma reformulação do objetivo inicialmente definido para esta fase 2. De facto, não foi possível estabelecer um *corpus* de análise resultante das produções dos alunos dos anos terminais de ciclo, mas apenas do 4.º ano, ano terminal do 1.º ciclo.

Por esse motivo, retoma-se a figura inicial na qual estão definidas as três fases do estudo, e especifica-se o objetivo definido para a fase 2:

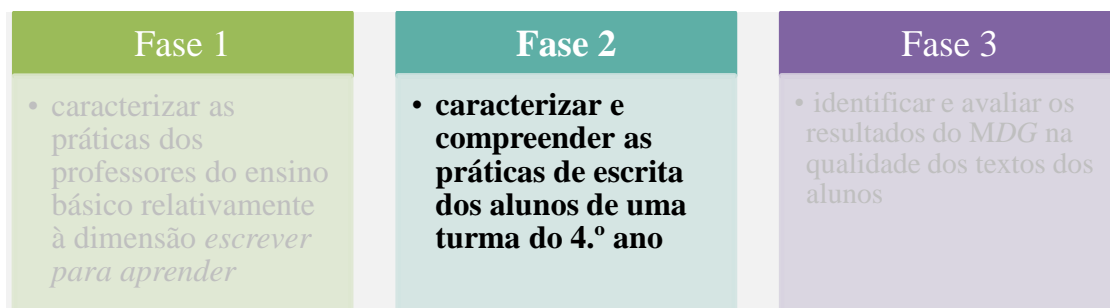


Figura 17. Fases do estudo – fase 2.

Nesta fase do estudo procurou caracterizar-se e compreender as práticas de escrita dos alunos, quando são confrontados com uma tarefa de produção de um texto para expor conhecimentos. Para a realização da tarefa, teriam de ler e de seleccionar informação sobre o tema dado, a partir de dois textos com apresentação gráfica diferente. Os procedimentos a adotar foram previamente apresentados aos professores.

4.1.2.2. *Corpus* e categorias de análise

O *corpus* de análise foi constituído pelas produções individuais dos alunos da turma do 4º ano de escolaridade, (folhas de apontamentos e texto final) e pelos *textos-fonte* distribuídos.

A figura seguinte ilustra e esquematiza os dois momentos da análise, o *corpus* de análise definido, assim como as categorias de análise:

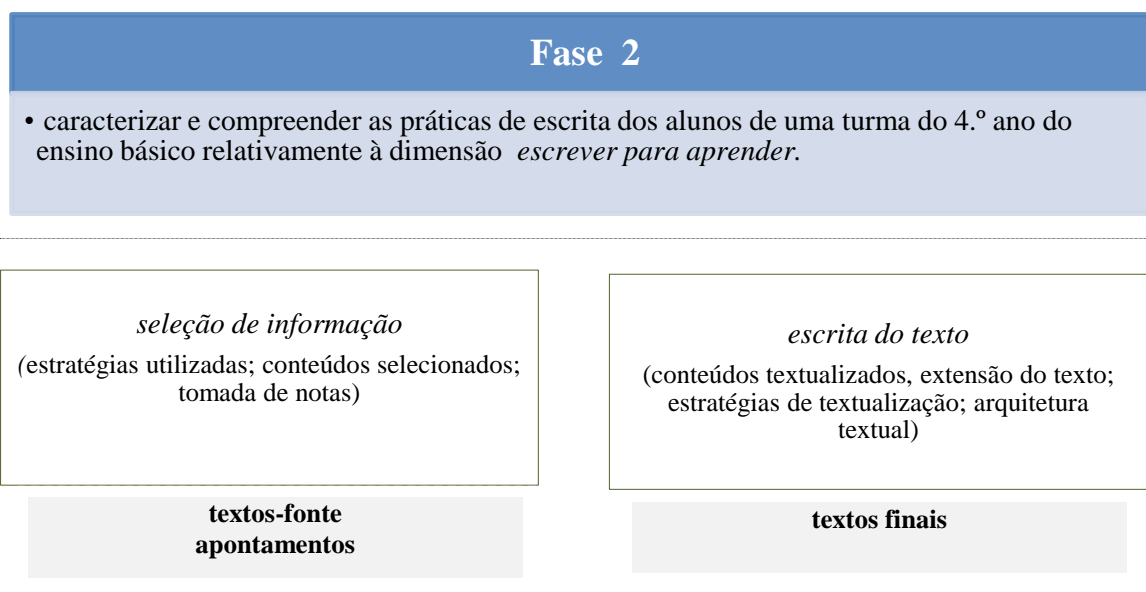


Figura 18. Fase 2 – objetivo, categorias e *corpus* de análise.

Nesta fase, as categorias de análise relacionam-se quer com as características das diferentes tarefas realizadas pelos alunos, na seleção de informação, quer com o modelo de arquitetura textual, relativamente à escrita do texto, consubstanciado na proposta de *caderno de encargos do género exposição escrita*, apresentado na parte I deste estudo.

Relativamente à **seleção de informação**, não foram definidas previamente quaisquer categorias relativas às estratégias utilizadas pelos alunos na leitura e seleção de informação, sendo que estas serão definidas e explicitadas de acordo com as características que venham a emergir da análise dos materiais.

Quanto aos conteúdos presentes nos *textos-fonte*, cuja seleção pelos alunos será também alvo de análise nos apontamentos e no texto final, foram definidos em função daqueles que estão considerados nos *textos-fonte* selecionados pela professora. As categorias definidas correspondem, assim, aos *subtemas* e *tópicos*⁹³ neles representados, e que se apresentam em seguida.

⁹³ No contexto deste estudo considera-se que o **tema** corresponde ao título do texto, os **subtemas** dizem respeito aos subtítulos ou subcategorias que caracterizam o tema e os **tópicos** relacionam-se com as diferentes dimensões de cada subtema.

Os dois textos distribuídos apresentam características formais e de conteúdo diferentes⁹⁴ e foram selecionados pela professora da turma: um texto com características de artigo de enciclopédia, organizado por subtítulos que correspondem aos *subtemas* relativos ao tema *enguia* (classe, local de nascimentos, características, habitat, alimentação, reprodução, comportamentos e curiosidades) identificado neste estudo como *texto-fonte 1* (cf. Anexo 1); um texto retirado de um *site*, sem subtítulos, no qual são apresentados pormenores de conteúdo relativos a cada um dos tópicos, identificado como *texto-fonte 2* (cf. Anexo 1).

Na tabela 16 são apresentados os diferentes *subtemas*, que correspondem às categorias em análise, hierarquizados de acordo com a ordem apresentada no *texto-fonte 1*. Optou-se por introduzir dois subtemas que não aparecem formulados no *texto-fonte 1* (a *classe* e *local de nascimento* são apresentados sob o subtítulo *introdução* no texto 1). Esta opção justifica-se uma vez que se pretendia analisar se os alunos são capazes de identificar os *subtemas* que fazem parte do seu conhecimento prévio ou se, por outro lado, ficavam “presos” aos subtítulos definidos. São ainda identificados, na tabela, os *tópicos* de cada *subtema*, em cada um dos textos apresentados.

Tabela 16

Conteúdos nos textos-fonte

Texto-fonte 1	Texto-fonte 2
classe	
peixe, género anguilla	
local de nascimento	
Oceano Atlântico	Oceano Atlântico, mar dos Sargãos
características	
corpo longo e cilíndrico	corpo alongado e cilíndrico aparência serpentina dorso esverdeado

⁹⁴ Os dois textos contêm níveis de explicitação de informação distintos. Por exemplo, o *texto-fonte 2* apresenta um maior número de características da enguia do que o *texto-fonte 1*.

<p>escamas ovais</p> <p>barbatana dorsal</p> <p>focinho cônico com duas narinas</p> <p>dentes pequenos, aguçados e fortes</p>	<p>ventre claro</p> <p>escamas minúsculas e ovais</p> <p>barbatana dorsal</p> <p>focinho pequeno</p> <p>boca larga</p> <p>dentes fortes e aguçados</p> <p>fêmea maior do que o macho (de 30cm a 1m; 3 ou 4kg)</p>
alimentação	
omnívora	omnívora (sobretudo carnívora)
reprodução	
<p>mar dos sargaços</p> <p>nas profundezas (300 a 700 metros)</p> <p>incubação- 30 dias</p> <p>1 milhão de ovos</p>	<p>mar dos sargaços</p> <p>em locais profundos</p> <p>incubação – 30 dias</p> <p>até 1 milhão de ovos</p>
habitat	
<p>fundo dos rios e barragens</p> <p>águas correntes, oxigenadas, pouco frias;</p> <p>os machos encontram-se nos estuários</p> <p>fêmeas na parte superior dos cursos de água</p>	<p>fundo dos rios e barragens</p> <p>águas oxigenadas, pouco frias</p>
comportamentos	
<p>passa grande parte da vida em água doce;</p> <p>migra para o mar para se reproduzir;</p> <p>a viagem pode durar alguns meses;</p> <p>as larvas eclodem 24 horas após a fecundação;</p> <p>maturação sexual tardia</p>	
curiosidades	
<p>quando ficam presas em poços ou tanques não</p> <p>podem regressar ao mar;</p> <p>ficam estéreis e crescem muito;</p> <p>podem viver até aos 55 anos</p>	

Relativamente à **tomada de notas**, definiram-se as categorias *formato* (*texto, esquema, palavras-chave ou frases*) e *subtemas*. No primeiro caso, procurar-se-á estabelecer uma análise comparativa entre os formatos dos apontamentos e os dos textos produzidos, no sentido de identificar ou a *cópia*, ou as alterações efetuadas e a que níveis. Por outro lado, proceder-se-á à análise comparativa da ocorrência dos *subtemas* considerados nos *textos-fonte* e aqueles que constam dos apontamentos dos alunos.

No sentido de sistematizar as diferentes categorias definidas, apresenta-se, na tabela seguinte, as categorias de análise relativas à seleção de informação:

Tabela 17

Categorias de análise – seleção de informação (fase 2)

<i>1. Seleção de informação</i>
<i>Estratégias de seleção de informação nos textos-fonte</i>
<i>Seleção de informação nos textos-fonte:</i> a) conteúdos - subtemas classe local de nascimento características habitat alimentação reprodução comportamentos curiosidades
<i>Tomada de notas – (apontamentos)</i> a) formato utilizado b) subtemas considerados

Na análise das produções textuais dos alunos (a escrita do texto) foram definidas as categorias relativas quer aos conteúdos textualizados (subtemas) e ao modo de apresentação

dos conteúdos (hierarquia), quer aquelas que se relacionam com a extensão do texto, as estratégias de textualização e com a arquitetura textual. Neste caso, as categorias correspondem àquelas que foram definidas na proposta de CdE apresentado na parte I deste estudo.

Para a análise da *extensão* do texto⁹⁵, uma vez que a contagem do número de palavras dos textos manuscritos se tornava uma tarefa complicada, optou-se por utilizar a contagem do número de palavras, optou-se por utilizar *a linha* como unidade de medida. Na verdade, e embora se torne difícil comparar os textos dos alunos com base nesta medida de análise, uma vez que o fator “tamanho de letra” condiciona (e relativiza) os dados que venham a ser obtidos, tal medida pretende ser apenas indicadora de algumas alterações que venham a ocorrer na fase 3 do estudo, quer ao nível dos conteúdos considerados, quer na análise da sua textualização. Por outro lado, poderá servir como aspeto importante a considerar nos casos em que o mesmo aluno apresente alterações que possam ser consideradas relevantes.

No entanto, depois de analisados os textos dos alunos, verificou-se que aqueles que correspondem aos dois alunos com maior e menor “tamanho de letra”, não apresentam grandes diferenças relativamente ao número médio de palavras consideradas em cada linha, como se pode verificar nos dois exemplos seguintes:

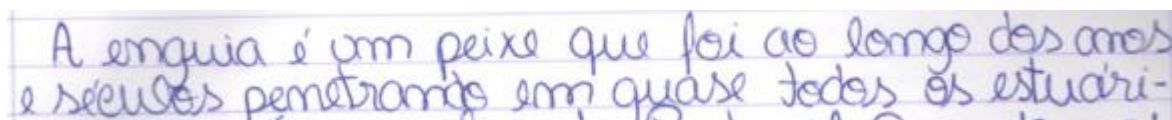


Figura 19. Excerto do texto do aluno A13.

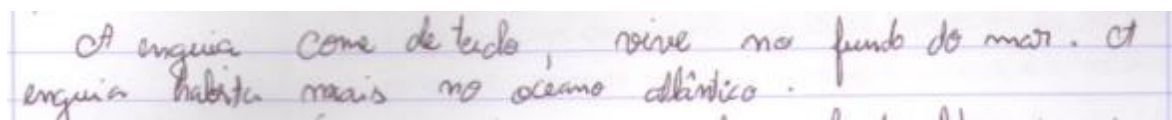


Figura 20. Excerto do texto do aluno A10

⁹⁵ Não se pretende, claro, estabelecer uma relação entre a “qualidade” do texto e a sua extensão. No entanto, e neste caso específico, a extensão das produções dos alunos poderá servir de indicador, quer na relação com quantidade de subtemas e/ou tópicos considerados nos textos, quer naquelas que poderão ser, eventualmente, algumas das transformações que venham a ocorrer na fase 3, não só ao nível do conteúdo, mas também à sua textualização.

No sentido de tornar o mais objetiva possível a contagem das linhas, optou-se por considerar uma linha sempre que esta for preenchida em, pelo menos, 50% do seu espaço⁹⁶. Desta forma, e nos casos em que os alunos apresentam espaços em branco indicadores de parágrafo, começa-se por contar as linhas completas ou a 50% e adiciona-se, caso aconteça, uma ou mais linhas de acordo com somatório das restantes linhas preenchidas em menos de 50%. No exemplo que se apresenta (Figura 21), numa primeira contagem chegou-se ao resultado de 5 linhas, ao qual foi acrescentado mais uma linha, pela junção das linhas 6 e 8:

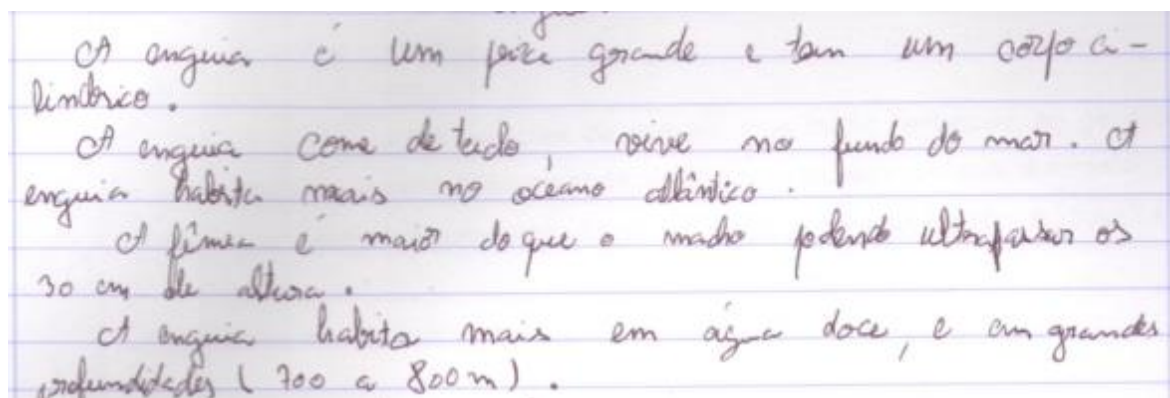


Figura 21. Excerto do texto do aluno A10

Sistematizando as categorias em análise nesta fase, a tabela seguinte apresenta as categorias relativas à **escrita do texto**:

⁹⁶ A dimensão da linha corresponde, para todos os alunos, às medidas, em largura, de uma página de formato A4).

Tabela 18

Categorias de análise – escrita do texto (fase 2)

<i>Escrita do texto</i>	
<i>Informação textualizada</i>	<i>Estratégias de textualização e Extensão do texto</i>
<i>a) Conteúdos (subtemas):</i> <i>classe</i> <i>local de nascimento</i> <i>características</i> <i>habitat</i> <i>alimentação</i> <i>reprodução</i> <i>comportamentos</i> <i>curiosidades</i>	<i>Estratégias de textualização</i> (a definir de acordo com as características dos textos) <i>extensão</i> (número de linhas)
	<i>Arquitetura textual</i>
	a) Macroestrutura textual <i>(plano do texto)</i> b) Mecanismos de textualização <i>(conexão, coesão verbal e nominal)</i>
<i>b) Hierarquia considerada na apresentação dos subtemas</i>	c) Características do discurso teórico d) ⁹⁷
<i>c) Relação entre os apontamentos e o texto final:</i> <i>subtemas considerados</i> <i>formato</i>	

⁹⁷ Relativamente aos *mecanismos de responsabilização enunciativa*, optou-se por não os considerar enquanto categoria, uma vez que não assumem relevância no texto a produzir/ ano de escolaridade.

4.1.3. Fase 3: *identificação e avaliação dos efeitos do MDG na qualidade dos textos dos alunos: participantes, procedimentos de recolha de dados e corpus de análise*

4.1.3.1. Participantes e procedimentos

As duas fases anteriormente apresentadas permitirão estabelecer uma primeira relação entre as práticas dos professores, relativamente ao ensino da escrita para aprender, e os desempenhos demonstrados pelos alunos. No entanto, tal relação só assumirá uma maior relevância face à questão de partida enunciada, a saber, *de que modo as práticas de escrita que os professores implementam influenciam a qualidade dos textos que os alunos produzem*, a partir do momento em que for possível estabelecer, contrastivamente, os resultados de uma proposta distinta de ação didática dos professores, na qualidade dos textos dos alunos.

Neste sentido, a fase 3 do estudo pretende responder a uma questão essencial, a partir da qual se configuram quer os procedimentos a adotar, quer a recolha e análise dos dados: *poderá um dispositivo didático (MDG) construído com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementado de forma explícita e intencional pelos professores ter impacto, e a que níveis, nos textos que os alunos produzem?*

No sentido de dar resposta à questão enunciada nesta fase, definiu-se, como objetivo geral, *identificar e avaliar os resultado do MDG na qualidade dos textos que os alunos produzem*.

Na figura seguinte estão ilustradas as diferentes fases do estudo, destacando-se a fase 3, na qual se identifica o objetivo, o MDG que serviu de objeto de análise e os participantes envolvidos nesta fase:

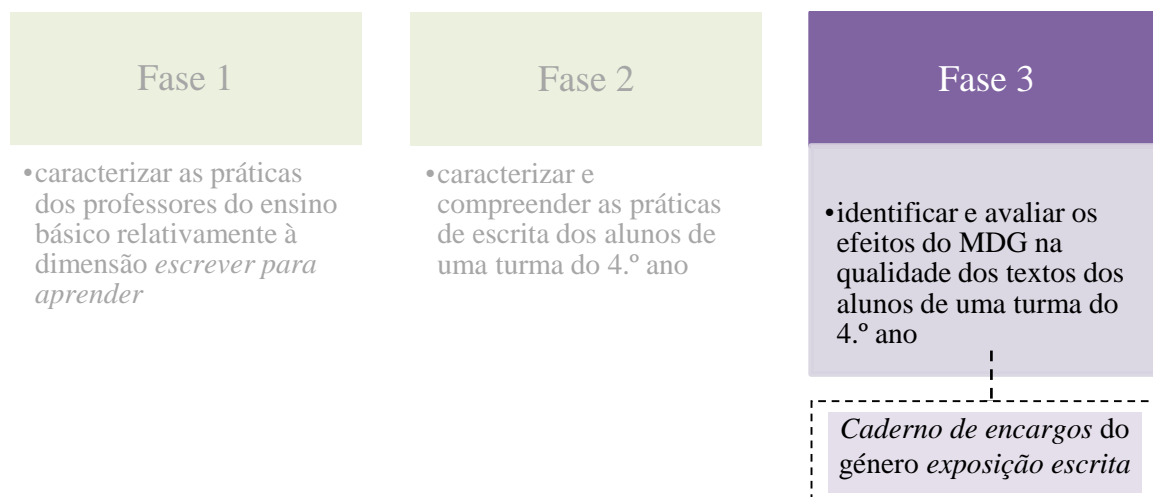


Figura 22. Fases do estudo – fase 3.

Como já foi referido, o MDG que se pretende implementar e avaliar foi construído no contexto de um programa de formação e a sua implementação implicou a construção de uma *SE*, ambos configurados pelos pressupostos teóricos apresentados na parte I deste estudo. No entanto, e como foi igualmente referido, as opções tomadas quer para a construção do MDG, quer para a sua implementação no contexto de uma *SE*, assentam, fundamentalmente, nos conhecimentos construídos pelos professores na formação. Nesse sentido, os diferentes módulos da sequência foram definidos pelo professor da turma, depois de selecionados os conteúdos considerados mais importantes a desenvolver no MDG, de acordo com as dificuldades demonstradas nas primeiras produções textuais dos alunos, na fase 2 do estudo.

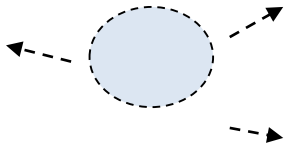
Uma vez que se pretendia analisar comparativamente a produção inicial realizada na fase 2 (março de 2012) e a produção final, correspondente à fase 3 (maio de 2013), o tema e os *textos-fonte* distribuídos na produção final correspondem aos apresentados na fase 2 do estudo. Os procedimentos foram, também, os mesmos: no primeiro dia a leitura e seleção de informação; no segundo dia, a produção textual com o recurso, apenas, à folha de apontamentos produzida.

Em diferentes momentos da implementação da *SE*, as aulas foram assistidas pela investigadora. No contexto deste estudo, interessa apenas referir que a produção final foi realizada de forma autónoma pelos alunos, sem qualquer ajuda ou intervenção da professora.

Na tabela 19, apresentam-se os diferentes módulos de trabalho implementados entre as fase 2 e 3, tal como foram definidos pela professora:

Tabela 19

Módulos da SE

Módulo 1 24/04 (3 horas)	Seleção do género	Leitura de textos e descoberta das suas funções, destinatários, context social...
Módulo 2 26/04 (3 horas)	Macroestrutura textual: plano do texto	Leitura do <i>texto mentor</i> para descoberta das diferentes partes (os alunos tentam dividir o texto, colorindo cada parte com cores diferentes); recorte e montagem das diferentes partes. Apresentação e preenchimento da primeira parte do caderno de encargos do aluno (em grupo-turma) (Anexo 2).
		Descoberta do sumário no <i>texto mentor</i> : o que diz? Para que serve? Como se faz? Leitura do desenvolvimento: o que diz em cada parágrafo? Porque estão assim divididos os parágrafos? Identificação do tema-título e dos subtemas no sumário e nos parágrafos. Preenchimento do esquema: 

		Alteração da ordem de apresentação dos subtemas no sumário e consequente alteração na ordem do desenvolvimento.
Módulo 3 27/04 30/04 (6 horas)	Mecanismos de textualização: Conexão: Estruturadores de informação e conetores discursivos	Identificação dos estruturadores de informação: palavras usadas no sumário; no início dos parágrafos. Preenchimento da folha do caderno de encargos (preenchimento individual; correção em grupo-turma).
		Leitura de outros textos mentores (de outros grupos de formação): descoberta da introdução, do desenvolvimento e fechamento; identificação no sumário dos subtemas e número de parágrafos correspondentes no desenvolvimento; identificação dos estruturadores de informação. Completar o caderno de encargos com as novas palavras.
		Produção intermédia (02/05) Individual
Módulo 4 02/05 3 horas	Coesão verbal e coesão nominal	Leitura para descoberta dos tempos verbais; identificação das formas verbais (léxico); apresentação dos temas e retomas. (esta, essa, ela, ele...).
		Elaboração de grelhas de autoavaliação. Leitura, autoavaliação e reescrita das produções intermédias de acordo com os aspetos definidos no <i>caderno de encargos</i> .

04/05 05/05 6 horas		Produção final: leitura e seleção de informação produção textual: <i>exposição escrita</i>
---------------------------	--	--

Na produção final, realizada nos dias 04 e 05 de maio, foi solicitado aos alunos que selecionassem a informação dos *textos-fonte* e que tirassem apontamentos, uma vez que iriam produzir, no dia seguinte, uma *exposição escrita* sobre a *enguia*.

Quanto às instruções dadas para a produção do texto, a professora apresentou as seguintes instruções oralmente: i) produzir o rascunho da *exposição escrita* sobre o tema *enguia*, sem a ajuda dos materiais (grelhas e *caderno de encargos*) de acordo com as características de uma exposição escrita (“diferentes aspetos que aprenderam para construir o caderno de encargos”); ii) rever o rascunho com o apoio das grelhas e do *caderno de encargos*; iii) corrigir e reescrever o texto.

Nas Figuras 23 e 24, apresenta-se o modelo de grelha de autoavaliação⁹⁸ construído em sala de aulas com os alunos, de acordo com o caderno de encargos produzido.

No primeiro caso, a grelha dá conta daqueles que foram os aspetos mais significativos trabalhados com os alunos nos diferentes módulos da sequência, relativamente ao plano do texto.

⁹⁸ as grelhas de avaliação e os rascunhos não são objeto de análise, mas foram lidos e selecionados os aspetos considerados mais ilustrativos das características dos alunos.

		sim	não	Revisão e reescrita (o que vou alterar)
Organização das diferentes partes do texto	Selecionei os conteúdos de acordo com o(s) objetivo(s) do texto?			
	O texto tem título?			
	O texto tem uma introdução? <i>Apresento o objetivo, o tema e os subtemas?</i>			
	O texto tem um desenvolvimento? <i>Apresento os subtemas pela ordem que apresentei na introdução?</i>			
	Cada parágrafo apresenta um subtema?			
	O texto tem uma conclusão ou um fechamento?			

Figura 23. Grelha de autoavaliação dos textos – grelha 1.

Na tabela seguinte foram consideradas as categorias relativas aos mecanismos de textualização, assim como características de natureza mais transversal, como a correção ortográfica e os aspetos formais de caligrafia e apresentação.

		sim	não	Revisão e reescrita (o que vou alterar)
Escrita do texto	Utilizei as palavras que aprendi para apresentar os subtemas na introdução?			
	Utilizei as palavras que aprendi para iniciar cada parágrafo?			
	Utilizei os tempos verbais no presente?			
	Utilizei pronomes para não repetir os nomes?			
	Utilizei os pronomes e as formas verbais na 3. ^a pessoa?			
	Utilizei frases declarativas?			
	Escrevi sem erros ortográficos?			
	Tive cuidado com a caligrafia e com a apresentação?			

Figura 24. Grelha de autoavaliação dos textos – grelha 2.

4.1.3.2. Corpus e categorias de análise

Na Figura 25 retoma-se e esquematiza-se o objetivo da fase 3 e apresentam-se os dois momentos da análise e os respetivos *corpora* seleccionados:

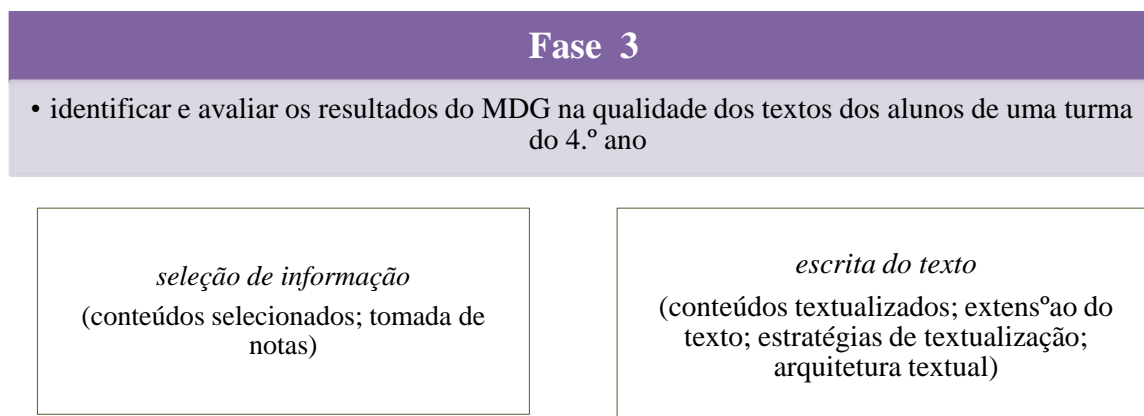


Figura 25. Fases do estudo – fase 3.

Tal como na fase 2, o *corpus* de análise foi constituído pelas produções individuais dos alunos da turma do 4º ano de escolaridade (folhas de apontamentos e texto final), e as categorias definidas foram organizadas para cada um dos momentos da análise (seleção de informação e escrita do texto).

Relativamente à **seleção de informação**, primeiro momento da análise, a tabela seguinte apresenta e sistematiza as categorias em análise:

Tabela 20

Categorias de análise – seleção de informação (fase 3)

1. Seleção de informação
<i>conteúdos - subtemas</i> classe local de nascimento características habitat alimentação reprodução comportamentos curiosidades
<i>Tomada de notas</i> a) formato b) subtemas considerados

Os *conteúdos* selecionados foram definidos, tal como na fase 2, a partir dos *textos-fonte* 1 e 2 distribuídos aos alunos. Tratando-se de uma análise comparativa, os *textos-fonte* correspondem aos distribuídos na fase anterior, cujas características foram já apresentadas.

Na relação entre os *textos-fonte* e os apontamentos, definiram-se, tal como na fase 2, as categorias *formato* e *subtemas considerados*. No primeiro caso, procurar-se-á estabelecer uma análise comparativa entre os formatos dos apontamentos e dos textos finais produzidos. No segundo caso, proceder-se-á à análise da ocorrência dos *subtemas* considerados nos *textos-fonte* nos textos produzidos pelos alunos. Tal análise permitirá estabelecer uma comparação com os dados relativos à fase 2.

Relativamente ao segundo momento, a **escrita do texto**, retomam-se as categorias definidas para a fase 2: *conteúdos textualizados*, *extensão do texto*, *estratégias de textualização* e *arquitetura textual*. Relativamente a esta última categoria, a análise tem por base os conteúdos definidos pela professora no *caderno de encargos*, a partir do qual se definiram e implementaram os módulos da SE.

Nas Tabelas 21, 22 e 23 apresentam-se as diferentes subcategorias de análise da arquitetura textual:

Tabela 21

Macroestrutura: plano do texto e esquematizações

Género textual	<i>Exposição escrita</i>
Esquematizações	Descrição, definição, classificação. Enumeração ou sequencialização.
<i>Introdução</i>	<i>Primeiro parágrafo</i> Apresentação do objetivo, do tópico e subtópicos com uma ordem (hierarquização) dos temas em forma de sumário (<i>enumeração ou sequencialização</i>). (Sumário inicial)
<i>Desenvolvimento</i>	<i>Parágrafos seguintes</i> Desenvolver os diferentes tópicos respeitando a ordem (hierarquização) identificada na introdução. Organização em parágrafos de acordo com o número de tópicos e subtópicos identificados.
<i>Conclusão</i>	<i>Último parágrafo</i> Retomar o tema e sintetizar os aspetos mais importantes ou remeter para outras leituras.

Tabela 22

Mecanismos de textualização

Conexão:	Estruturadores da informação com a função de ordenação: em primeiro lugar; por um lado; por último, antes, durante, depois, por fim.	
Coesão verbal	Tempos verbais - essencialmente no presente. léxico verbal: caracterizar, descrever, distinguir, representar, referir, incluir.	
Coesão nominal	Apresentação e retoma dos temas: Nomes de sentido específico: habitat, locomoção, morfologia/anatomia; alimentação; reprodução; características... Pronomes: lhe, o, a, lhes, os, as, ele/ela, eles/elas; sua(s), seu(s); dele(s); dela(s), ...	

Tabela 23

Outras características

Marcas linguísticas do discurso teórico	Frases declarativas. Utilização do presente (com valor genérico) Utilização da 3. ^a pessoa. Adjetivos de valor específico.	
--	--	--

Caracterizadas as diferentes fases de análise e apresentados os procedimentos a adotar, retoma-se novamente a figura que apresenta os objetivos definidos para cada uma das três fases.

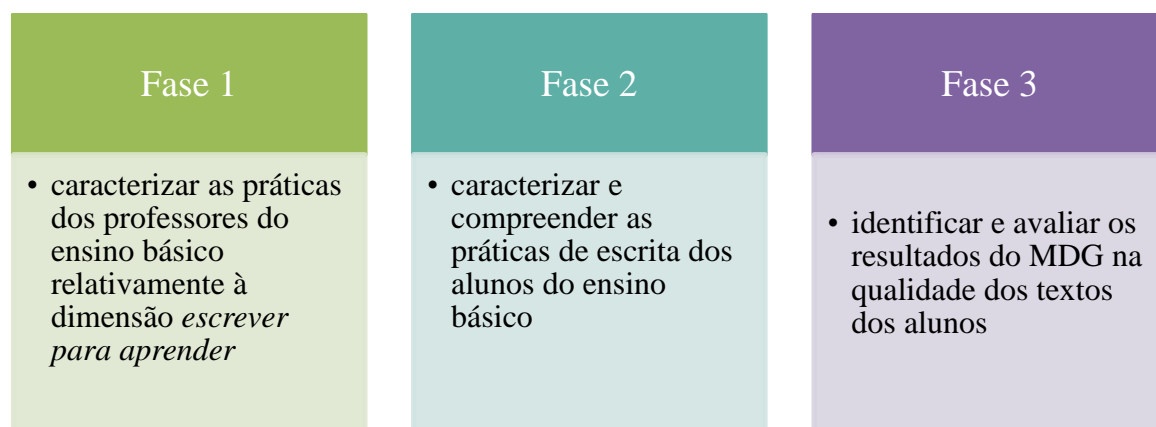


Figura 26. Fases do estudo e objetivos.

No capítulo seguinte, apresentam-se os dados relativos às três fases apresentadas e discutem-se os resultados obtidos.

Capítulo II

Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados das três fases do estudo

1. Fase 1 – Caracterização das práticas dos professores

1.1. Apresentação e análise dos dados

Quando se acompanham, mais de perto, aquelas que são muitas das práticas escolares associadas à escrita⁹⁹, torna-se visível a permanência de um trabalho com a escrita e com os textos considerado como “*um punhado de actividades e de exercícios que devem ser elaborados pelos alunos*” (Pereira, 2008, p. 60). De facto, tais práticas ancoradas numa rotina que ainda permanece, teimosamente, em algumas das nossas escolas, e com alguns professores, parecem dar alguma garantia do “dever cumprido”, uma vez que os alunos, apesar de tudo, “escrevem alguma coisa”. Aliás, e apesar de tudo o que já foi dito e escrito sobre a importância de se pensar a escrita como um processo complexo que exige tempo, intencionalidade e sequencialidade, no qual o professor deverá assumir o papel de mediador¹⁰⁰, tal entendimento é ainda, para alguns professores, uma realidade ausente das estratégias e práticas que implementam nas suas aulas. Por razões de vária ordem, algumas das quais pontualmente referidas na primeira parte, muito do que assumem fazer quando relatam as suas práticas, nem sempre representa aquilo que efetivamente fazem quando estão em situação de ação¹⁰¹.

Ora, partindo da necessidade já justificada no capítulo anterior de conhecer os modos de ação dos professores envolvidos na formação, foi-lhes solicitada a planificação e

⁹⁹ Em diferentes contextos de formação, alguns deles já referidos neste estudo.

¹⁰⁰ Na impossibilidade de se referirem todos os autores, apenas algumas referências a título de exemplo: (Aleixo & Pereira, 2008; Amor, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; 2008; Barré-De Miniac, 2000; Camps, 2003, 2008; Cassany, Luna, & Sanz, 2007; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980; Pereira, 2000, 2001a, 2001b, 2004c; 2005; 2008; Reuter, 1996).

¹⁰¹ Na verdade, estes professores afirmaram trabalhar a escrita numa perspetiva de “oficina”, muito embora tal designação, como se veio a perceber mais tarde, tenha o significado de “aula dedicada à escrita de um texto, a partir de uma proposta do professor ou do manual, na qual os alunos produzem um texto” (Pinto & Pereira, 2013).

implementação em sala de aula de uma atividade de produção de uma *exposição escrita*, de acordo com as suas práticas habituais.

Na verdade, o que está aqui em causa não é tanto a análise das suas práticas efetivas durante a implementação da atividade ou atividades planificadas, aspetos a considerar em outros estudos no âmbito do projeto PROTEXTOS, mas sim os seus modos de agir quando propõem aos alunos a produção de um texto, neste caso específico, de uma exposição escrita. Assim, e partindo das suas próprias descrições daquilo que habitualmente caracteriza uma “aula de escrita”¹⁰², procurou perceber-se quais as instruções dadas aos alunos para a leitura e seleção de informação e para a escrita do texto, e quais os critérios que definem na avaliação dos textos produzidos.

São, pois, os resultados obtidos na análise das suas propostas que se apresentam nos próximos pontos.

1.1.1. Seleção de informação – instruções dos professores

Neste ponto da análise, foram consideradas as instruções definidas pelos professores para a realização da tarefa de leitura e seleção de informação e posterior tomada de notas. Tais instruções, que foram igualmente distribuídas aos alunos por escrito, são apresentadas na figura seguinte, na qual também se considera o número de professores que definiu cada uma das instruções identificadas.

¹⁰² De acordo com o relato dos professores envolvidos, “nas aulas dedicadas à escrita começamos por propor aos alunos o *tipo de texto* a produzir (hoje vão escrever um texto...) e damos algumas indicações (ou cuidados a ter), nomeadamente com os erros, correção sintática e organização do texto” (Pinto & Pereira, 2013).

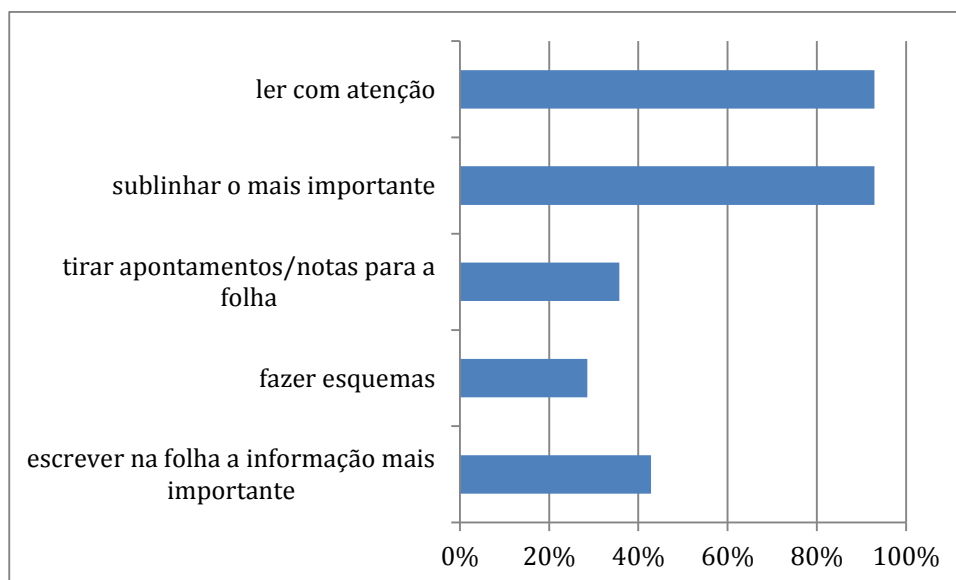


Figura 27. Instruções dos professores na tarefa de seleção de informação - frequência relativa aos 14 professores

Confirmando alguns dados já apresentados por outros estudos (Piolat & Boch, 2004), também para estes professores a tarefa de sublinhar constitui a estratégia privilegiada na leitura e seleção de informação. De facto, apenas 1 professor, de entre os 14 considerados, não deu como instrução “ler com atenção” e “sublinhar o mais importante”. Quando questionado sobre este aspeto, o professor em causa, da turma do 4.º ano, referiu que não deu qualquer instrução, uma vez que pretendia identificar e perceber quais as estratégias que os alunos usavam na tarefa de seleção de informação.

Também à imagem do que vem sendo referido em outros estudos (Blaser, 2007; Castelló, 2008), importa referir que os professores dos três ciclos não desenvolvem (nem nunca desenvolveram) com os alunos qualquer atividade intencionalmente desenhada para a seleção de informação ou distinção entre informação essencial e acessória, muito embora sejam desempenhos que constam no PPEB como transversais aos três ciclos.

Quando questionados sobre a importância de que se reveste o sublinhar nas suas instruções, afirmaram não ter uma razão especial para o fazer, assumindo essa prática como um exercício que naturalmente está associado à tarefa de seleção de informação.

Importará, pois, face a estes resultados, analisar o que os alunos sublinham, como sublinham e de que forma tal estratégia se reflete no conteúdo e na forma dos textos produzidos, análise que será, pois, objeto de apresentação e discussão na fase 2 deste estudo.

1.1.2. Escrita do texto - instruções dos professores

As instruções foram definidas por cada professor, e apresentadas por escrito aos alunos, com base no modelo seguinte:

Exposição escrita - Instruções para a escrita do texto (a partir dos apontamentos):

Figura 28. Instruções do professor – página do modelo.

146

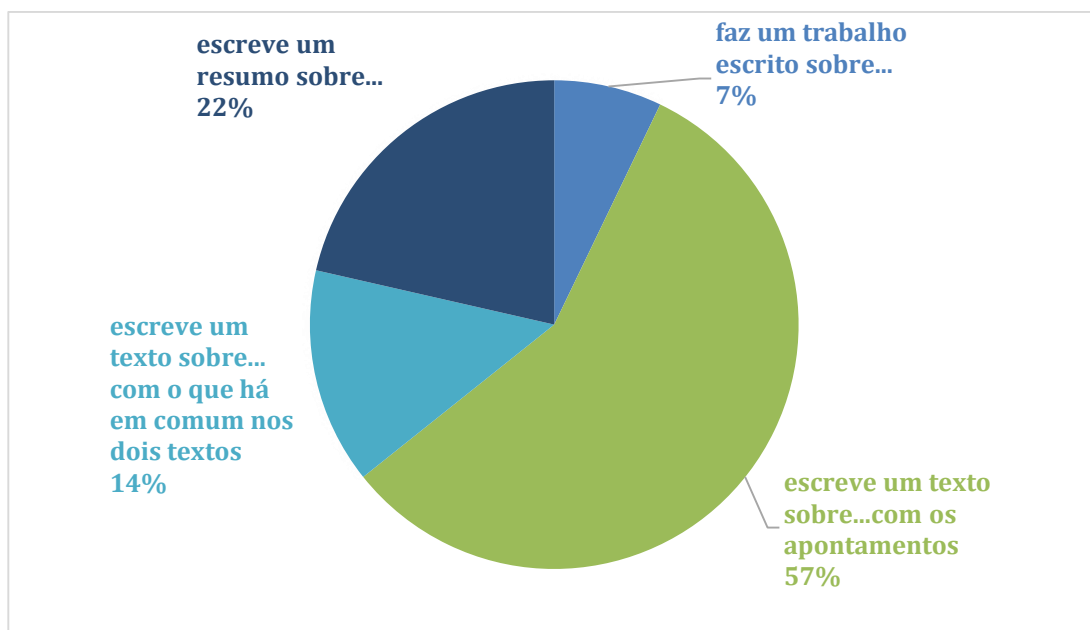


Figura 29. Instruções dos professores para a tarefa de escrita do texto - frequência relativa aos 14 professores

A análise dos dados permite traçar um quadro com a seguinte configuração: os professores deram prioridade à descrição da tarefa e não às características do género a produzir, uma vez que a maioria (57%) pediu aos alunos que escrevessem um “texto com os apontamentos”.

Os dados permitem ainda concluir que para 22% dos professores o *resumo* e a *exposição* são géneros com as mesmas características e funções. A instrução “escreve um texto com o que há em comum nos dois textos” (14%) pressupõe que o texto a produzir tenha como conteúdos, apenas, os tópicos que ocorrem nos dois textos lidos, deixando de fora todos os outros.

De facto, parece confirmar-se, assim, a ideia já assinalada anteriormente de que os professores parecem desconhecer as particularidades e características dos géneros textuais “para aprender”, podendo tal significar alguma dificuldade na preparação das atividades especificamente orientadas para o trabalho com estes géneros e pouca especificidade e rigor na análise e avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

Este aspeto será analisado no ponto seguinte, no qual se pretende identificar quais os critérios de avaliação dos textos dos alunos que os professores definem, e quais os níveis de explicitação (e diferenciação) que os professores estabelecem para cada critério definido.

1.1.3. Critérios de avaliação

Neste ponto da análise procurou verificar-se, por um lado, se os professores definiam critérios distintos para as diferentes fases da tarefa (seleção de informação e escrita do texto), e, por outro lado, se os critérios de avaliação do texto final correspondiam a critérios gerais transversais a qualquer género ou se, pelo contrário, definiam critérios de avaliação centrados, também, no género a produzir, neste caso, na exposição escrita.

A ocorrência das diferentes categorias está representada na figura seguinte:

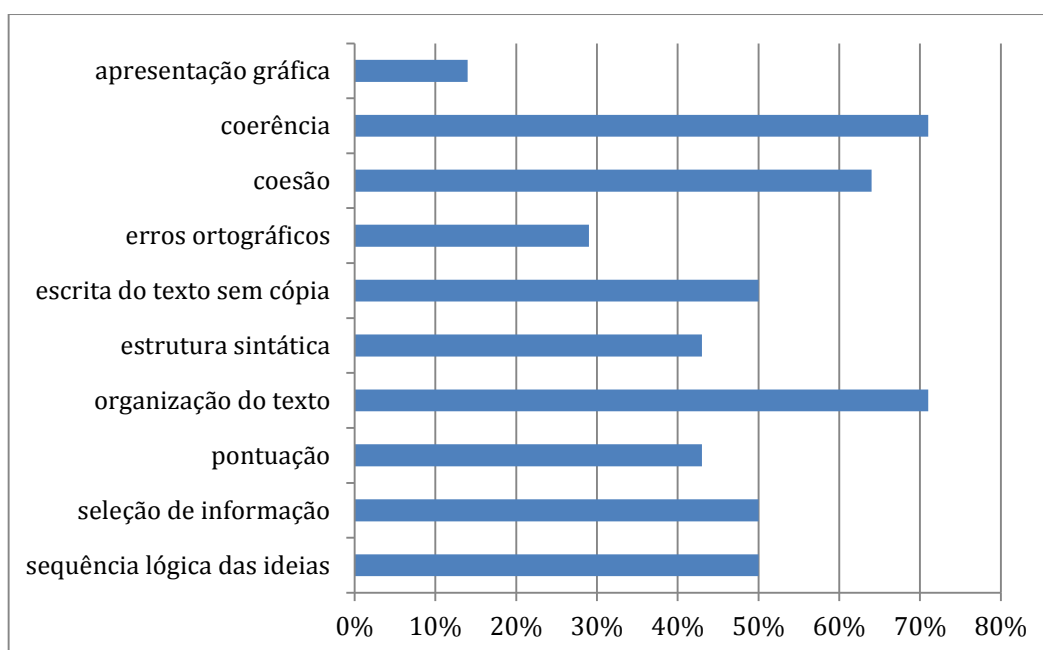


Figura 30. Critérios de avaliação do texto - frequência relativa (14 professores)

A organização do texto e a coerência constituem-se como categorias mais representadas (71%), ficando, no entanto, por esclarecer quais os critérios mais específicos considerados em cada uma dessas categorias. Quando questionados sobre o que consideram ser a coerência do texto, assim como a sua organização, as respostas dadas constituíram-se

como "paráfrases" dos conceitos: texto bem organizado, ideias apresentadas de forma coerente.

Aliás, os critérios apresentados parecem decorrer de uma lista de tópicos que fazem parte, tradicionalmente, do léxico específico da disciplina, ao qual os professores acedem através dos documentos oficiais, dos manuais, etc. Na verdade, quando se analisam os critérios de classificação dos exames nacionais de Português definidos pelo GAVE¹⁰³, verifica-se que os critérios aí definidos apresentam uma formulação semelhante à apresentada pelos professores. Também nestes documentos oficiais, tais critérios são os mesmos para os três ciclos e, também aí, não é apresentada qualquer explicação relativa a cada um dos critérios apresentados. No entanto, e como se pode ver na parte final do excerto do texto apresentado abaixo, caso o aluno não respeite *“de forma inequívoca a instrução no que respeita ao tema e ao tipo de texto, deve ser classificado com zero pontos em todos os parâmetros”*:

Os descritores de níveis de desempenho da produção escrita (Grupo III) integram os parâmetros Tema e Tipologia; Coerência e Adequação da Informação; Estrutura e Coesão; Morfologia e Sintaxe; Repertório Vocabular; Ortografia. Caso o texto produzido pelo aluno não cumpra de forma inequívoca a instrução no que respeita ao tema e ao tipo de texto, deve ser classificado com zero pontos em todos os parâmetros¹⁰⁴.

Importa referir que tais critérios foram definidos de acordo com a produção textual que é solicitada no exame para cada ano em particular. No entanto, as produções pedidas em cada ano correspondem a géneros textuais distintos, como se pode ver nos enunciados seguintes: “escreve uma história” (4.º ano); “escreve um texto narrativo” (6.º ano) e “escreve um texto expositivo” (9.º ano).

Para além disso, o respeito “inequívoco” da tipologia, considerado no enunciado relativo aos critérios de avaliação, também pode causar alguma ambiguidade. No exame do

¹⁰³ Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação.

¹⁰⁴ Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_PF_Port41_2013.pdf

final do 1.º ciclo é solicitada a produção de uma história, na qual o aluno deverá “relatar o que se passou”:

Imagina que uma sereia foi até à superfície das águas do mar e conheceu uma gaivota que já tinha feito muitas viagens.
Escreve uma história com essas duas personagens, na qual contes uma viagem em que a gaivota leve a sereia a ver lugares da terra.

O teu texto deve:

- ter um título adequado;
- **relatar**¹⁰⁵ o que se passou;
- ter um mínimo de 90 palavras.

(4.º ano, 1.ª fase)

Ora, de acordo com os critérios definidos para esta prova, como definir o “tipo de texto” que aqui está aqui em causa? *Texto narrativo? Relato?* Assume-se que narrar e relatar são a mesma coisa? Que “tipo de texto” está aqui em causa, uma vez que “história” não é um tipo de texto.

Na verdade, pode ser legítimo considerar que *narrar e relatar*¹⁰⁶ são considerados sinónimos pelo GAVE, uma vez que no exame do 6.º ano é pedido, uma vez mais, um “texto narrativo” no qual o aluno relate “o encontro com essa personagem”.

Imagina que viveste uma aventura numa biblioteca misteriosa onde conheceste uma personagem de um livro.

Escreve um **texto narrativo, no qual relates o encontro**¹⁰⁷ com essa personagem na biblioteca, os acontecimentos vividos na sua companhia e o que aprendeste com ela sobre a importância da leitura.

O teu texto deve:

- ter um título adequado;
- descrever a personagem do livro;
- referir o que se passou e o que aprendeste;
- incluir um momento de diálogo;
- ser correto e bem estruturado;
- ter um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras

(6.º ano, 1.ª fase)

¹⁰⁵ Sublinhado nosso.

¹⁰⁶ Veja-se, a propósito disso, a distinção estabelecida na *proposta de agrupamento por géneros* apresentada na Tabela 3 deste estudo.

¹⁰⁷ Sublinhado nosso.

Como se pode verificar no enunciado anterior, o tipo de texto pedido poderá causar alguma dificuldade aos alunos na construção textual. A instrução inicial aponta para uma história de aventuras, na qual deverá ocorrer uma sequência narrativa (“*escreve um texto narrativo*”), sequências descritivas (“*descrever a personagem*”) e uma sequência dialogal (“*incluir um momento de diálogo*”). No entanto, e em simultâneo, é solicitado aos alunos o relato do encontro com a personagem, o relato das aprendizagens (“*referir o que se passou e o que aprendeste*”) e das experiências vividas.

No caso do 9.º ano, na prova de exame é pedida a produção de um “texto expositivo”. No entanto, aquilo que se pode verificar é que os critérios definidos para este “tipo de texto” são exatamente iguais àqueles que foram apresentados nos outros dois ciclos, muito embora os tipos de textos aí solicitados fossem, como se viu, distintos daquele que aqui está a ser pedido. Ora, a questão assume uma maior relevância uma vez que nos critérios definidos para todos os ciclos não respeitar o “tipo de texto” pedido implica a classificação de zero valores.

De facto, poder-se-á estar na presença de um paradoxo: se o conhecimento “inequívoco” do “tipo de texto” se constitui como o critério fundamental, como se distingue, quer no enunciado do GAVE, quer nos critérios definidos pelos professores, um “tipo” de um outro? Na verdade, tal parece ficar dependente do entendimento (e do conhecimento) de cada professor que, como decorre da análise das instruções para a produção do texto, nem sempre é comum e, mais do que isso, nem sempre é objetivamente definido. Por outro lado, e uma vez que os critérios apresentados pelos professores são praticamente comuns aos três ciclos do ensino básico, aspeto também visível nos critérios do GAVE, não sendo possível identificar em cada um deles o nível de especificação para cada ano/ciclo, torna-se difícil perceber qual ou quais as diferenças no desempenho de escrita que se espera que tenha, por exemplo, um aluno do 4º ano relativamente a um aluno do 9º ano.

Retomando agora algumas considerações que a propósito desta questão foram apresentadas na parte I deste estudo, no que diz respeito à indefinição (e mesmo imprecisão) anotada nos diferentes documentos oficiais (PPEB, MCP e DT) relativamente à classificação dos textos, tal imprecisão parece refletir-se também nas formas oficiais de avaliação dos alunos e, obviamente, naquelas que são adotadas pelos professores. Fica, assim, uma questão sobre a qual poderá ser importante refletir em outro momento : onde reside, efetivamente, a

causa de toda esta imprecisão? O que (ou quem) condiciona, e o que (ou quem) é condicionado?

Voltando à análise que configura o estudo nesta fase 1, os critérios de avaliação apresentados pelos professores não consideraram qualquer tópico específico que tivesse em conta o conteúdo da informação a selecionar. Ao definirem como critério apenas o rótulo “seleção de informação”, torna-se difícil equacionar se se trata apenas de uma questão quantitativa (enumeração dos conteúdos/tópicos) ou se, para além deste aspeto, serão consideradas as questões de hierarquização dos conteúdos, o seu rigor e cientificidade, a forma como os alunos fazem paráfrases, etc.

1.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos professores

A caracterização das práticas dos professores do ensino básico envolvidos no programa de formação, relativamente ao trabalho que desenvolvem com a escrita para aprender, permitiu confirmar os dados que emergem de outros estudos já realizados, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades que os professores sentem na planificação e implementação de atividades de escrita, configuradas numa prática explícita, intencional e continuada. De facto, tais constatações correspondem, também, àquelas que, em outros contextos de formação de professores, (nomeadamente a formação do PNEP, formações sobre o PPEB e, mais recentemente, das MCP) caracterizam os professores envolvidos.

Tais dificuldades, muitas vezes justificadas pela falta de tempo, parecem ficar a dever-se muito mais a algum desconhecimento manifestado pelos professores, relativamente às características dos géneros e dos textos. De facto, e como decorre da análise efetuada, perante uma proposta de escrita de um género que se constitui como transversal aos três ciclos do ensino básico, verifica-se que o entendimento que os diferentes professores têm sobre as suas características é distinto (em alguns casos impreciso). No entanto, quando os alunos são avaliados externamente é-lhes pedido o respeito “inequívoco” das características do (“tipo de) texto” que, muitos deles, eventualmente nunca aprenderam ou, ainda, aprenderam de forma distinta. Na verdade, tal designação está ancorada, como se viu, em muitas possibilidades de entendimento quer nos diferentes documentos que condicionam as práticas pedagógicas, quer no discurso “corrente” dos professores. No entanto, e aí reside o problema, face a múltiplos entendimentos e a outros tantos equívocos, os únicos intervenientes a quem é atribuída a responsabilidade de um saber “inequívoco” dos objetos com os quais trabalham e aprendem são os alunos.

Outro aspeto que decorre da análise efetuada diz respeito à questão da dimensão da escrita para “aquisição de conhecimentos”. Em jeito de parêntesis, importa aqui referir um dado que emerge das diferentes situações de interação que se estabeleceram na oficina de formação. A propósito da leitura, os professores assumiram atribuir alguma importância à mobilização dos conhecimentos prévios e ao estabelecimento do objetivo de leitura. Aliás, foram unânimes quando referiram que este é um tipo de atividade muito recorrente nos novos manuais da disciplina e também no PPEB.

Ora, quando se analisam as instruções dadas aos alunos para a seleção de informação, verifica-se que tal enquadramento conceptual que, teoricamente, parecem conhecer, não assume qualquer relevância enquanto estratégia. De facto, “ler com atenção e sublinhar a informação mais importante” parece ser, para os professores, a única informação de que os alunos precisam para ler e escrever para construir conhecimentos.

Numa última análise, os critérios de avaliação definidos parecem corresponder, por um lado, aos definidos pelo GAVE, e por outro lado, tornam visível alguma falta de intencionalidade nas propostas apresentadas. Na realidade, o aparente desconhecimento das características dos géneros e dos textos reflete-se na dificuldade manifestada na definição de critérios mais explícitos e específicos.

Ainda nesta fase, os professores foram confrontados com a análise e avaliação qualitativa das produções que os alunos realizaram. Foi-lhes pedido que, face aos critérios de avaliação que tinham definido, seleccionassem e, eventualmente, acrescentassem, aqueles que consideravam ser fundamentais para trabalhar com os alunos, num primeiro momento, face às dificuldades demonstradas pelos alunos nos textos produzidos. Relativamente às respostas dadas, todos identificaram, como aspetos fundamentais a trabalhar de forma explícita, a organização do texto (estrutura, parágrafos), a organização das ideias e a utilização de conetores. Para além disso, referiram, ainda, a necessidade de trabalhar de forma mais intencional e objetiva a leitura para seleção de informação (Pinto, 2013; Pinto; Pinto & Pereira, 2013).

Esta observação configura um dado que importa reter. De facto, e independentemente do ano ou do ciclo, as questões da macroestrutura textual parecem ser a parte do “folhado textual” cujo desconhecimento por parte dos professores condiciona todo o processo de escrita e torna visíveis os problemas dos alunos quer na seleção dos conteúdos, quer na sua distribuição e organização ao longo do texto.

Ora, uma das variáveis de que depende qualquer estratégia do *escrever para aprender*, para além da natureza da tarefa e do contexto de produção, diz respeito às características de quem escreve, isto é, aos conhecimentos prévios de que dispõe não só sobre o tema, mas, também, sobre as características dos textos a produzir (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Flower, 1994; Hand & Prain, 2001; Hayes, 1996; Kieft, et al., 2008; Newell, 2006; Pereira, 2005). Se, de facto, os alunos desconhecem as propriedades

que configuram os géneros e os textos estão, desde logo, impossibilitados de cumprir a tarefa que lhes foi pedida.

Estamos, assim, perante um conjunto de práticas de escrita ancoradas em propostas de trabalho algo indefinidas, imprecisas, descontextualizadas e, sobretudo, que podem condicionar as aprendizagens dos alunos, aspeto sobre o qual incidirá a análise na fase 2 deste estudo.

2. Fase 2 – Caracterização das práticas de escrita dos alunos

2.1. Apresentação e análise dos dados

Face às propostas de trabalho planificadas e implementadas pelos professores na fase anterior (fase 1), importava caracterizar e compreender em que medida as opções então tomadas se refletiam nos desempenhos dos alunos, nomeadamente, nas estratégias de leitura e seleção de informação utilizadas, e na escrita do texto.

Na verdade, muitas das dificuldades que os alunos demonstram na escrita são, normalmente, justificadas pelos professores pela falta de interesse que aqueles demonstram e pelas lacunas que vão acumulando ao longo da escolaridade; quase nunca são perspetivadas do ponto de vista da sua responsabilidade, isto é, das práticas que (os professores) desenvolvem (Pereira, 2004b). Neste sentido, perante alguma indecisão ou indefinição demonstradas pelos professores envolvidos neste estudo, quer na definição das tarefas e instruções a propor, quer na consideração de quais as propriedades configuradoras que caracterizam o género em questão, assim como as características do texto a produzir, tornava-se necessário que, de forma mais objetiva e explicitada, pudessem ver refletidos alguns dos eventuais “efeitos” das tarefas que implementaram nos desempenhos dos alunos. Trata-se, pois, de perceber, mais objetivamente, qual o entendimento dos alunos das tarefas propostas pelos professores.

Definiu-se, assim, como objetivo principal desta fase 2, *caracterizar e compreender as práticas de escrita dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade*, cujos desempenhos se tornaram visíveis nas tarefas realizadas na seleção de informação e na escrita do texto.

2.1.1. Seleção de informação

2.1.1.1. Estratégias de seleção de informação nos textos fonte

Tratando-se da produção de um texto cuja função principal se enquadra na escrita para explicitação de conhecimentos, pretendeu-se que a informação a textualizar não decorresse apenas daquela de que os alunos já dispunham, mas que estes fossem

confrontados com a necessidade de selecionar a informação a textualizar em dois textos sobre o tema, os *textos-fonte*, e que tornassem “visível” o resultado da leitura e da seleção de informação na tomada de notas - a escrita para construção de conhecimentos.

Assim, e neste ponto da análise, pretendeu verificar-se a forma como os alunos selecionaram a informação nos dois *textos-fonte*, a partir das instruções dadas pelos professores.

As categorias de análise são configuradas pelas estratégias utilizadas pelos alunos, uma vez que, numa primeira leitura “flutuante” dos *textos-fonte*, não se verificou qualquer outra marca para além dos sublinhados (não há notas nem apontamentos laterais). Assume-se, por isso, que sublinhar é, também para os alunos, a única estratégia à qual recorrem para ler e selecionar informação, e este aspeto é tanto mais relevante quanto esta turma corresponde à única que não foi dada a instrução: “*ler com atenção e sublinhar a informação mais importante*”.

Importava, pois, responder a três questões principais, no sentido de perceber o que leem, como leem e como definem ou determinam qual a informação mais importante a selecionar: quando os alunos têm mais do que um texto para ler e selecionar informação, leem apenas um (qual) ou os dois textos? O que sublinham os alunos: palavras, frases ou parágrafos? Face ao tema a trabalhar, quais os critérios que utilizam para decidir qual a informação que consideram mais importante? Para responder às questões enunciadas, procedeu-se à análise do corpus de acordo com as seguintes categorias de análise: i) identificação dos sublinhados nos textos-fonte (em que textos e em que extensão do texto) e ii) caracterização dos sublinhados (o que sublinham - conteúdos e unidades linguísticas - palavras, frases ou parágrafos).

i) Identificação dos sublinhados nos textos-fonte

Relativamente a esta categoria, foram analisados os *textos-fonte* 1 e 2 com o objetivo de identificar quer o número de alunos que sublinha os textos, quer os textos (*texto-fonte 1* ou/e *texto-fonte 2*) que os alunos sublinham.

Embora se pretenda analisar e caracterizar a turma na sua globalidade, optou-se por apresentar, ao longo do estudo, alguns dados relativos a cada um dos alunos da turma. Tal

opção tem como objetivo identificar alguns aspetos que possam vir a tornar-se essenciais na compreensão de eventuais alterações das suas práticas, na fase 3 do estudo.

Na tabela seguinte identificam-se os alunos através da letra *A* e do número que se convencionou atribuir a cada um, e apresentam-se aqueles que sublinharam apenas o *texto-fonte 1* ou o *texto-fonte 2*, os que sublinharam os dois textos e aqueles que não sublinharam qualquer um dos textos:

Tabela 24

Sublinhados nos textos-fonte por aluno, fase 2

Nenhum texto	Texto 1	Texto 2	Texto 1 e texto 2
A ₄	A ₃	A ₁	A ₂
A ₈	A ₅	A ₉	A ₇
A ₁₀	A ₆		A ₁₃
A ₁₁	A ₁₄		A ₁₆
A ₁₂	A ₁₅		A ₁₇
A ₁₉	A ₂₂		A ₁₈
A ₂₀			
A ₂₁			
8 alunos	6 alunos	2 alunos	6 alunos

Na verdade, dos 22 alunos da turma, apenas 8 não sublinharam qualquer um dos textos distribuídos. Por outro lado, quando os alunos são confrontados com a necessidade de lerem mais do que um *texto-fonte*, parecem demonstrar uma tendência para ler e retirar informação apenas de um dos *texto-fonte* (apenas seis alunos sublinharam os dois textos), preferencialmente aquele cuja mancha gráfica (ou menor extensão) facilita a leitura, que neste caso corresponde ao *texto-fonte 1*, o texto com subtítulos.

No entanto, sublinhar o texto não parece significar para os alunos uma estratégia de seleção de informação. Na verdade, parece assumir muito mais o papel de “auxiliar” da leitura. De facto, após uma leitura flutuante da folha de apontamentos dos alunos, é possível

identificar que nem toda (e nem só) a informação sublinhada parece ter sido aí considerada e, por outro lado, que os 8 alunos que não sublinharam qualquer um dos textos também selecionaram informação e anotaram-na nas folhas de apontamentos. Torna-se, pois, necessário, até mesmo para se poder compreender qual a verdadeira função dos sublinhados para estes alunos, proceder-se à sua caracterização, e também, e fundamentalmente, ao estabelecimento da relação entre a informação que sublinham e aquela que efetivamente selecionam. Tais aspetos serão, pois, considerados nos pontos seguintes.

ii) Caracterização dos sublinhados: unidades linguísticas sublinhadas

Quando se caracterizam as unidades linguísticas que os alunos sublinham - palavras, frases ou parágrafos -, verifica-se que estes últimos são a unidade privilegiada, uma vez que 76% dos alunos sublinham parágrafos inteiros sobre um ou mais subtemas, como ilustra o exemplo seguinte:

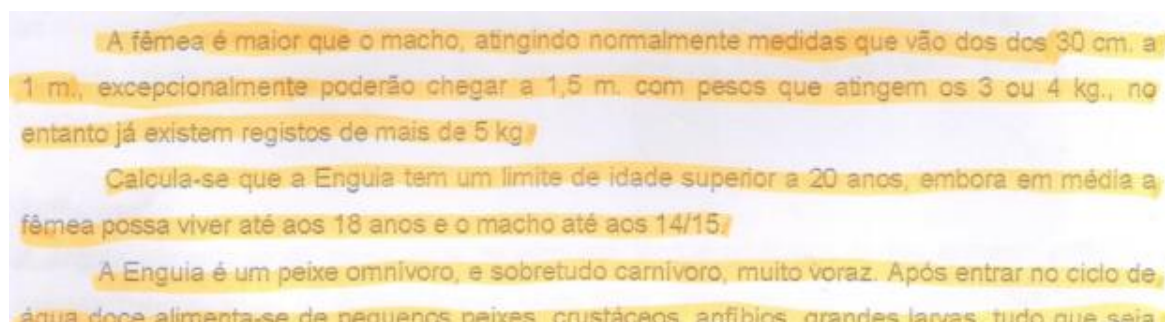


Figura 31. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A₁.

Quanto às estratégias de seleção de informação consideradas como propiciadoras de uma maior aprendizagem, questão apresentada na primeira parte deste estudo, nomeadamente a seleção de palavras-chave a partir dos textos lidos, para posterior organização e hierarquização conceptual em forma de esquema (Applebee, 1984; Emig, 1977; Klein, Piacente-Cimini, & Williams, 2007; Pinho, 2008; Smith, 1988; Stotsky, 1982; Creme & Lea, 2003) verifica-se que nenhum aluno sublinhou palavras-chave aquando da leitura dos *textos-fonte* (Figura 32).

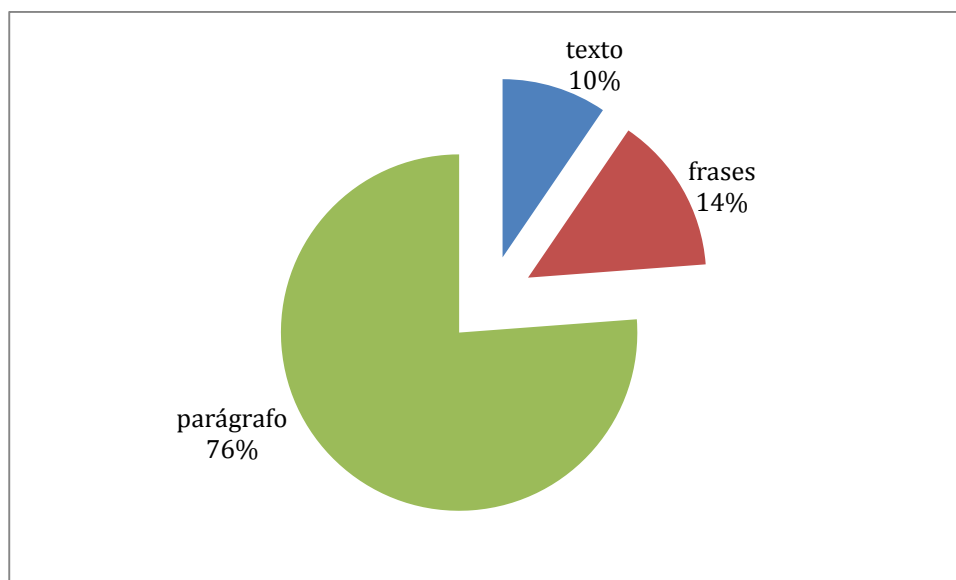


Figura 32. Unidades linguísticas sublinhadas, fase 2 – frequência relativa (14 alunos).

De facto, parece confirmar-se aquilo que os professores inicialmente assumiram, quando referiram que a seleção da informação é uma tarefa cujas características não foram explicitadas ou ensinadas aos alunos. Muito embora se trate de uma tarefa que envolve uma enorme complexidade (Pereira & Pinto, 2008; Pinto & Pereira, 2006; Stahl, King & Henk, 1991) parece não ser assumidamente importante, para eles, a necessidade de um ensino explícito, intencional e continuado das estratégias de construção de conhecimentos.

Parece poder ser equacionada, neste momento, uma outra questão que se relaciona, diretamente, com esta tendência manifestada pelos alunos para sublinharem grandes excertos de informação nos textos que leem. Não se trata apenas de estabelecer a relação entre a seleção de informação e a aquisição de conhecimentos conceituais, mas também de verificar se tal estratégia utilizada pelos alunos pode, e em que medida, condicionar negativamente o texto a produzir. Em outros contextos formativos¹⁰⁸ verificou-se que o facto de os alunos ao sublinharem parágrafos inteiros nos textos que liam fazia com que o texto final refletisse maiores dificuldades aos níveis macro e micro, dificuldades essas mais acentuadas do que aquelas que normalmente manifestavam aquando da produção de textos que não implicavam a seleção prévia de informação em *textos-fonte*. Parece, pois, existir

¹⁰⁸ Programas de formação já referidos: PNEP; Metas, etc. (Pinto, 2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2014).

uma relação forte entre o sublinhar grandes extensões dos textos lidos e um pior desempenho na escrita do texto. Esta será, pois, uma questão que, pela importância de que reveste, será retomada mais à frente, neste estudo.

Neste momento, o enfoque da análise centra-se quer na análise das características dos sublinhados dos alunos (aspeto analisado nos pontos anteriores), quer na relação que pode ser estabelecida entre a leitura para seleção de informação e as notas (ou apontamentos) que vão figurar nos escritos que os alunos produzem para construção do conhecimento, aspeto sobre o qual incidirá o próximo ponto.

2.1.1.2. Tomada de notas

Quando se comparam os dados representados na figura anterior (fig. 28, *unidades linguísticas sublinhadas*) com a folha de apontamentos dos alunos, verifica-se que há uma relação entre as unidades que sublinham e aquelas que efetivamente anotam na folha. Como se pode ver na figura seguinte, os apontamentos são, para 59% dos alunos, “textos corridos” que os alunos produzem, constituindo-se como cópias dos parágrafos que selecionaram, num processo de corte e colagem (Figura 33).

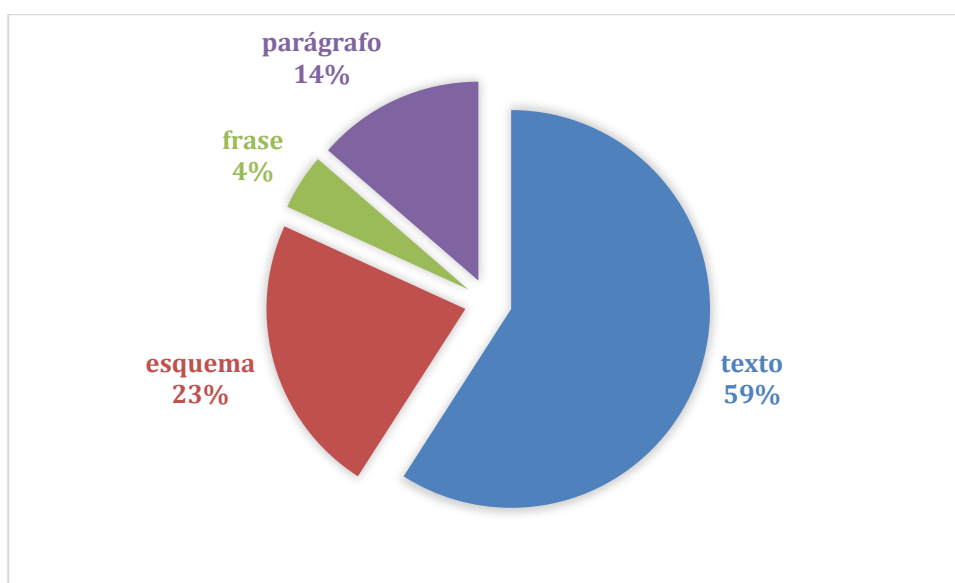


Figura 33. Formato dos apontamentos dos alunos, fase 2 – frequência relativa (22 alunos).

Se juntarmos ao grupo anterior os alunos que produziram os apontamentos em forma de frases (4%) ou de parágrafos (17%), torna-se visível a escassa minoria de alunos cujos apontamentos apresentam um formato de esquema (23%). Na verdade, a distinção que aqui se estabelece entre “texto”, “parágrafo” e “frases” é apenas de “formato”, isto é, de mancha gráfica, e relaciona-se com as características apresentadas nas produções dos alunos. Enquanto que alguns apresentam uma folha de apontamentos cuja mancha gráfica se assemelha à de um “texto corrido”, outros deixam linhas separadoras (em branco) entre os diferentes parágrafos ou frases que copiam para a folha. Esta distinção, assim considerada, justifica-se na medida em que se pretende analisar e compreender se tal diferença que é, aparentemente, de forma terá algum reflexo nos textos finais dos alunos, nomeadamente, e a título de exemplo, ao nível da delimitação dos parágrafos. Outro aspeto que justifica a distinção estabelecida diz respeito ao facto de estes alunos que não optaram pelo formato texto, parecerem ter perspectivado a tarefa de “tomada de notas” como distinta da de escrita do texto, muito embora possam desconhecer como realizá-la.

No caso dos alunos que produziram esquemas, embora tenham sublinhado frases ou parágrafos durante a leitura, mostraram já alguma capacidade de sintetizar a informação lida e de a representar esquematicamente. Independentemente das relações que estabelecem entre os conceitos e da quantidade de conteúdos que seleccionam, manifestam ter uma representação da tarefa diferentes daquela que caracteriza os restantes alunos da turma, para os quais a tomada de notas parece ser sinónimo ou de cópia de frases e de parágrafos ou, ainda, de texto construído a partir da cópia de parágrafos do *texto-fonte*. Estamos, pois, perante um conjunto de alunos que, face à mesma intrução definida pela professora, perspectivaram a tarefa a realizar de modos distintos o que, desde logo, implicará, futuramente, e do ponto de vista da professora da turma, reequacionar o papel e a importância do domínio de uma linguagem e de um entendimento comuns sobre aquilo que se espera, por exemplo, de uma tarefa de tomada de notas.

i) Formato dos apontamentos e subtemas considerados

No último ponto, procedeu-se à análise comparativa entre o número de *subtemas* sublinhados nos *textos-fonte* e aqueles que estão presentes nos apontamentos dos alunos.

A análise permitiu verificar três situações distintas: i) alunos que sublinham aspetos relativos a alguns *subtemas* e não os anotam na folha de apontamentos; ii) alunos que não sublinham *subtemas* que anotam nos apontamentos e iii) alunos que sublinham os mesmos subtemas que anotam nos apontamentos. Na figura seguinte é apresentada a relação entre o número de subtemas sublinhados e o número de subtemas considerados nos apontamentos de cada um dos alunos:

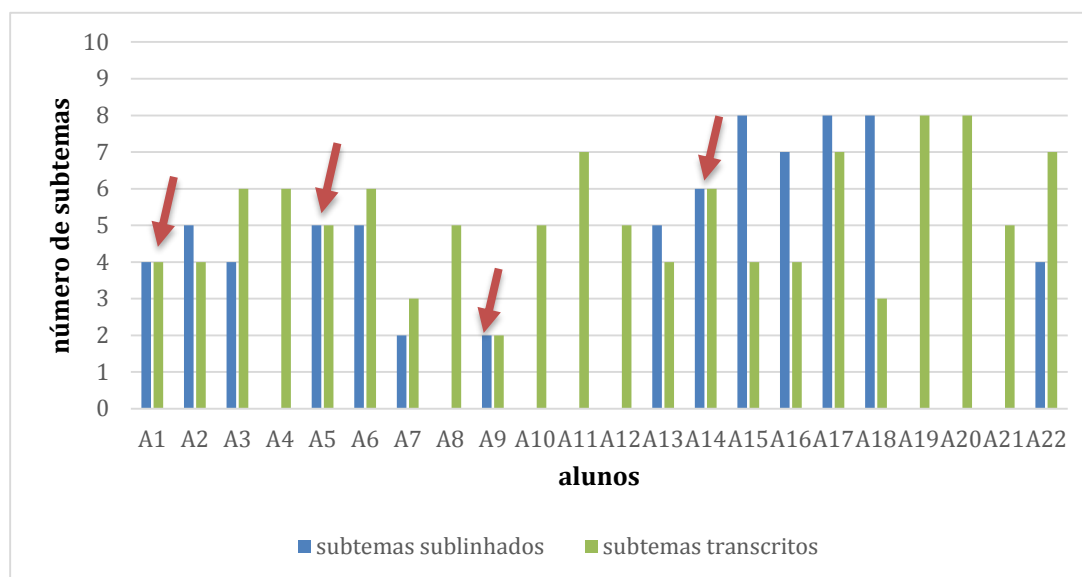


Figura 34. Número de subtemas sublinhados vs subtemas transcritos para cada aluno, fase 2.

Relativamente aos 14 alunos que sublinharam pelo menos um dos textos, apenas 4 alunos (A1, A5, A9 e A14) sublinharam um número de subtemas igual àquele que consideraram na folha de apontamentos. Quanto aos restantes, 4 alunos consideraram subtemas nos apontamentos que não sublinharam; 6 alunos sublinharam subtemas que acabaram por não transcrever para a folha de apontamentos.

Quando se analisam apenas os dados relativos aos 14 alunos que sublinharam um dos textos, verifica-se que estes apresentam alguma tendência, ainda que não muito acentuada, para “reduzir” a informação na passagem da leitura para os apontamentos. De facto, enquanto o valor médio de *subtemas* que sublinharam nos *textos-fonte* se situa nos 5,2, aqueles que efetivamente transcreveram para os apontamentos situa-se nos 4,6. Tal poderá significar que, ou reequacionaram o grau de importância da informação sublinhada, ou realizam a tarefa sem lhe atribuir grande significado, dando-a por terminada quando já

estavam cansados. Este aspeto será retomado quando se compararem os subtemas considerados nos apontamentos e aqueles que, efetivamente, os alunos explicitam no texto final.

Por outro lado, a análise parece indicar que o facto de os alunos sublinharem, aparentemente, sem qualquer critério, influencia negativamente o número de conteúdos que seleccionam. De facto, dois dos alunos que não sublinharam qualquer um dos textos são os que apresentam um maior número de subtemas nos apontamentos (A_{19} e A_{20}). Quando se analisam os valores médios de ocorrência dos subtemas nos apontamentos dos alunos, verifica-se que aqueles que sublinharam pelo menos um dos textos apresentam, em média, 4,6 subtemas nos apontamentos, enquanto que os que não sublinharam qualquer uns dos textos apresentam um valor de 6,1.

Sublinhar é, para alguns alunos, uma operação de “pintura textual” que implica uma seleção prévia de lápis de muitas cores, e uma combinação de tons. Uma das alunas ficou por momentos a olhar para os *textos-fonte* e, em simultâneo, para os lápis de que dispunha. Selecionou várias cores e pintou todo o texto (cada parágrafo com uma cor). Só depois desta operação é que leu o texto.

Para outros alunos, o conceito é assumido num sentido diferente: riscam completamente frases e parágrafos considerados pouco importantes, deixando visível, apenas, a informação considerada essencial, tal como no exemplo seguinte do aluno A_8 .

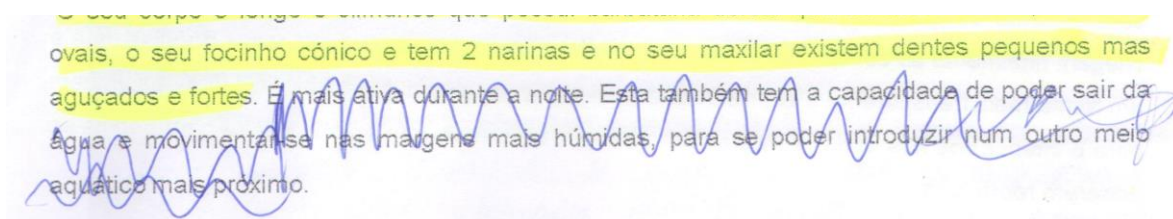


Figura 35. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A_8 .

Aliás, tal estratégia de riscar a informação a não considerar parece ser uma prática “legítima” (ou legitimada), uma vez que, no caso de um dos alunos, ele apresenta mesmo uma legenda na qual identifica que sublinhar significa “sim” e riscar significa “não”:

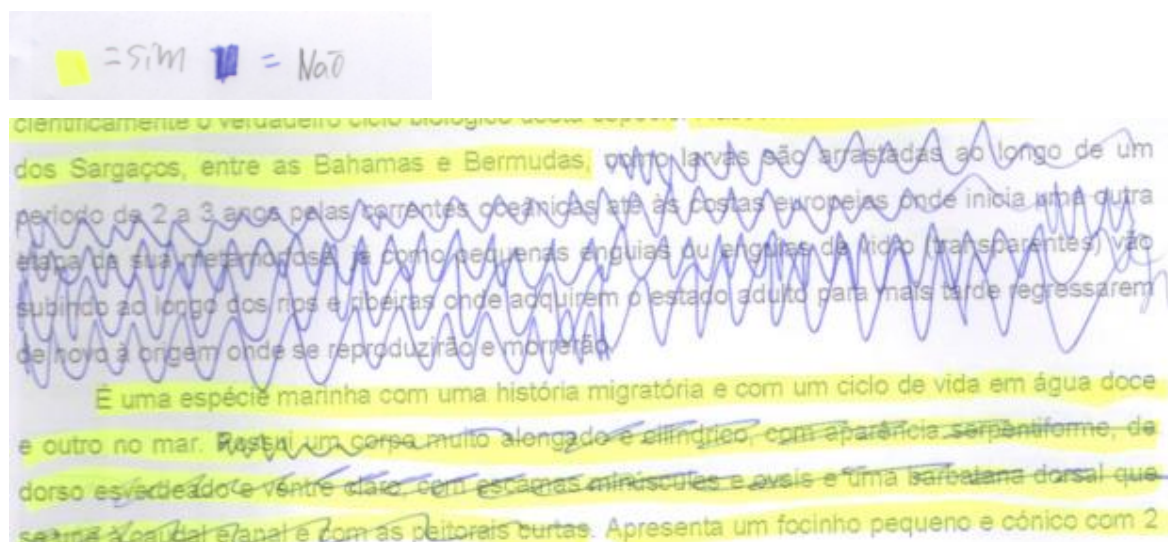


Figura 36. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A₁₈

A estratégia de riscar fragmentos do texto pode ser assumida como estratégia de construção do texto e não de seleção de informação. Na verdade, os alunos vão construindo o texto final à medida da leitura que vão fazendo. Em cada parágrafo ou em cada frase riscam “o que não vão utilizar”, deixando visíveis as frases (ou apenas partes de frases) que transcrevem para os apontamentos e, posteriormente, para o texto. A figura seguinte apresenta o exemplo de um dos parágrafos de um aluno, cuja escrita do texto final foi efetuada a partir da estratégia de riscar partes da frase no *texto-fonte*, copiar para os apontamentos e, posteriormente, para a versão final do texto:

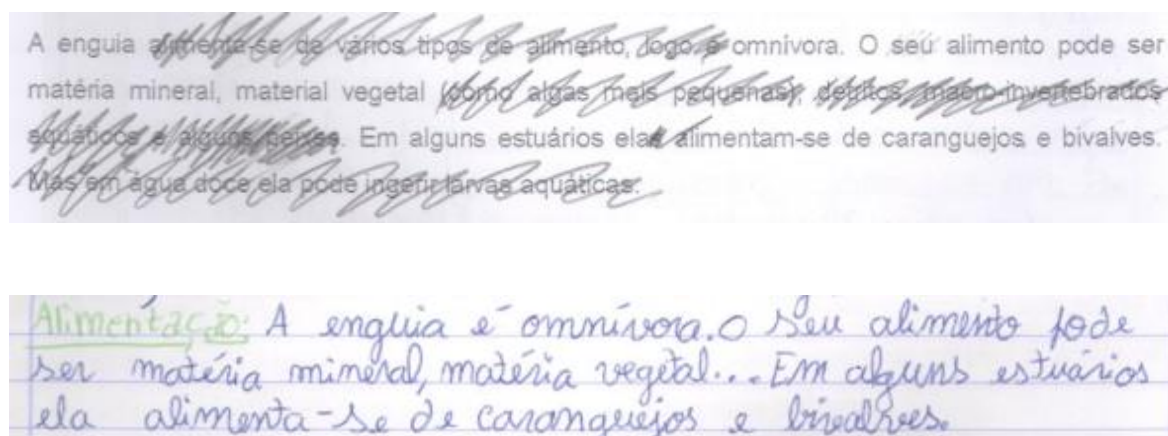


Figura 37. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A₂₂.

Num outro exemplo, o aluno seguiu a mesma estratégia, mas inverteu a ordem das palavras no início da frase, eventualmente para “evitar a cópia”, que supõe não ir ao encontro do pedido pela professora, e acrescentou uma parte de uma frase riscada, aparentemente para ligar à frase seguinte:

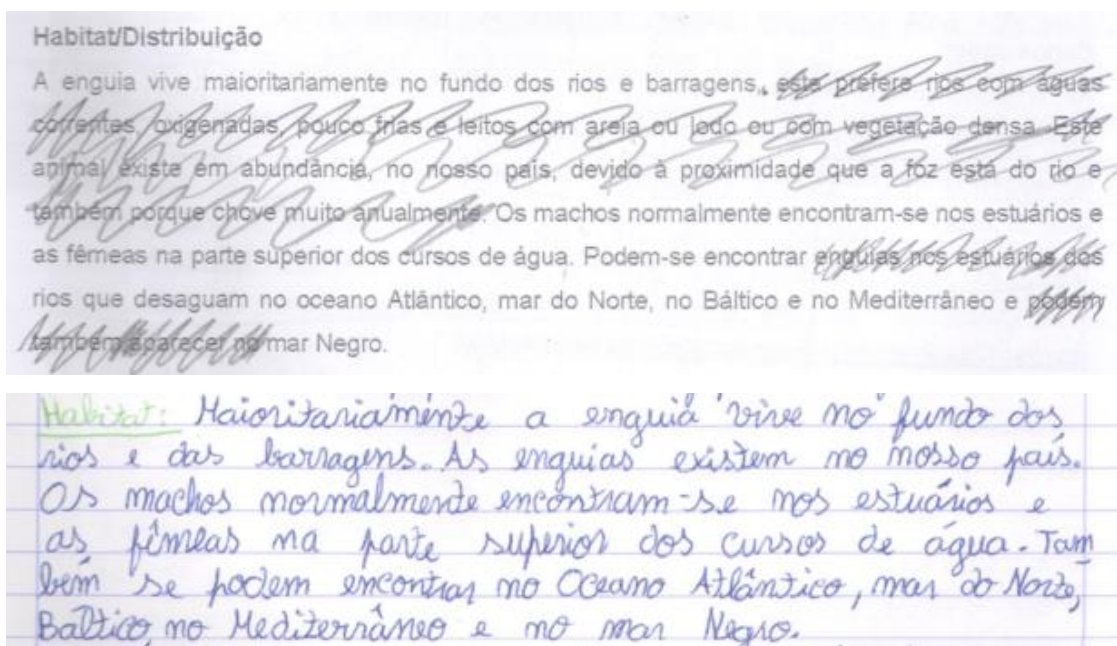


Figura 38. Sublinhados nos textos-fonte, fase 2 – exemplo do aluno A22.

A tarefa de sublinhar como estratégia essencial (aparentemente a única) no processo de leitura para seleção de informação, parece configurar uma prática que em nada contribui nem para o desenvolvimento da escrita para construção do conhecimento, nem para as aprendizagens que os alunos realizam relativamente aos conteúdos disciplinares. De facto, a falta de intencionalidade que parece caracterizar as propostas dos professores parece refletir-se na falta de entendimento dos alunos, relativamente à tarefa que têm de realizar.

Como ficou visível, quando os alunos selecionam a informação, fazem-no, aparentemente, de forma aleatória, demonstrando um desconhecimento sobre a tarefa a realizar, e sobre a importância de que se reveste enquanto ferramenta ao serviço da sua aprendizagem, não lhe atribuindo, assim, a atenção e o cuidado que exige. A explicação para tal facto parece estar ancorada nas práticas escolares que, tradicionalmente, não assumem tais tarefas como momentos de trabalho explícito, intencional e continuado desde os primeiros anos da escolaridade (Bosch & Piolat, 2004; Piolat & Boch, 2004).

Outra questão que importa considerar, diz respeito ao efeito que tal prática de ler, sublinhar e copiar fragmentos de informação pode ter na produção textual que o aluno realiza, quando explicita a informação que selecionou. Ao produzir o texto pedido sem saber (e sem questionar) as suas funções (para quê?) o destinatário ou destinatários (para quem?) e as propriedades que configuram o género a produzir (como?), o texto final poderá configurar ou uma cópia do texto que leu, ou um “produto escrito” dificilmente identificável com um texto, questão que será retomada mais à frente, neste estudo.

2.1.2. *Escrita do texto*

Face às instruções dadas pelos professores para a realização da tarefa, os alunos só sabem qual o género textual a produzir posteriormente à tomada de notas (dia 2). Apesar disso, foi possível verificar que os textos finais dos alunos são cópias dos apontamentos que, por sua vez, são cópias dos *textos-fonte*. Na verdade, tudo leva a crer que o texto final que os alunos produziram seria o mesmo, independentemente do género solicitado. Parece, pois, confirmar-se, que, também para os alunos, não há uma prática de pensar a escrita do texto nem em função dos géneros, nem das diferentes propriedades e características configuradoras dos textos.

Neste sentido, a análise das suas produções finais é desde logo condicionada por este facto, uma vez que se assume, à partida, que aquelas que são as características e propriedades configuradoras do género *exposição escrita*, apresentadas na parte um deste estudo, não vão estar representadas nos textos que os alunos produziram. De facto, não é espectável, por exemplo, a identificação, nas suas produções, de um plano de texto que apresente uma introdução, um desenvolvimento e um fechamento.

Assim, a análise efetuada parte das características dos textos dos alunos, e as categorias foram definidas em função dos *conteúdos textualizados*, da *macroestrutura textual* e dos *mecanismos de textualização* utilizados pelos alunos, fazendo emergir alguns aspetos orientadores da planificação e implementação do MDG, objetivo da fase 3 deste estudo.

A explicitação de cada uma das categorias e algumas conclusões relativas à análise efetuada são apresentadas nos pontos seguintes.

2.1.2.1. Conteúdos textualizados

Neste ponto, retomaram-se os 8 subtemas definidos, *classe, local de nascimento, características, alimentação, reprodução, habitat, comportamentos e curiosidades* e identificou-se, num primeiro momento, a ocorrência de cada um deles nos textos finais dos alunos. Considera-se que o *subtema* ocorre nos textos, sempre que o aluno refere pelo menos um dos seus tópicos, tal como no exemplo seguinte, no qual se verifica que o aluno apenas referiu duas das características da enguia, de entre um total de 10 explicitadas nos dois *textos-fonte*¹⁰⁹.

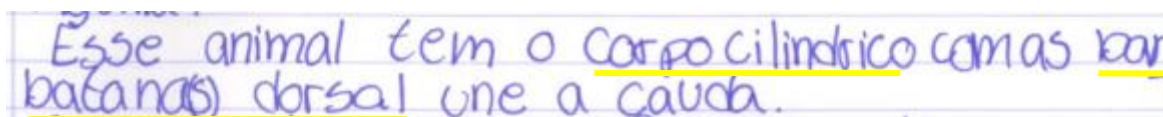


Figura 39. Conteúdos textualizados, fase 2 – exemplo do aluno A₁₇.

A análise dos textos produzidos pelos alunos permitiu, assim, identificar quais os subtemas que os alunos valorizaram mais nas suas produções, cujos resultados se apresentam na figura seguinte:

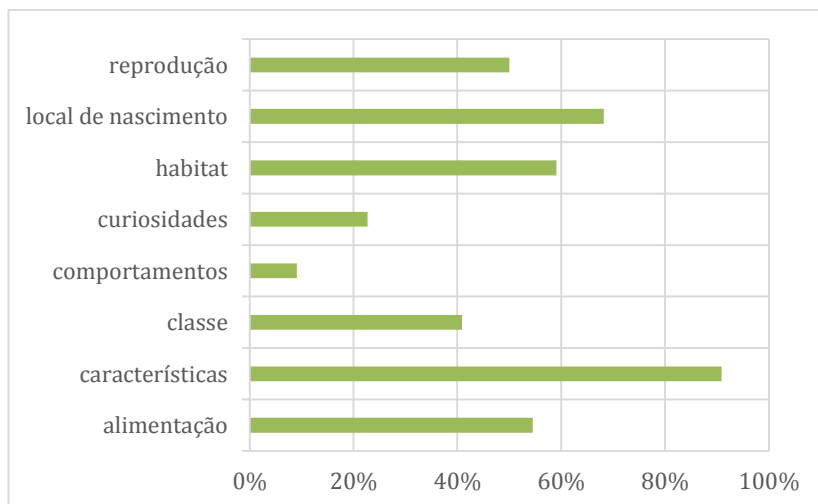


Figura 40. Subtemas considerados nos textos, fase 2 - frequência relativa (22 alunos).

¹⁰⁹ Neste ponto da análise não foram consideradas as questões da correção linguística ou científica, aspetos analisados posteriormente, neste estudo.

Todos os *subtemas* presentes nos *textos-fonte* correspondem a designações que fazem parte do conhecimento prévio dos alunos, uma vez que fazem parte do conteúdo programático da disciplina de estudo do meio, desde os primeiros anos da escolaridade. Assim, o facto de privilegiarem determinados *subtemas* relativamente a outros não pode ser explicado pela complexidade/não complexidade associada nem às designações, nem à natureza do conteúdo explicitada nos diferentes *subtemas*. No entanto, e como se pode ver na figura anterior, não há nenhum *subtema* que esteja presente nos textos de todos os alunos. Este facto torna visível, desde logo, que a seleção de informação efetuada teve como critério fundamental não a sua importância ou relevância, mas antes o facto de determinados *subtemas* ocorrerem, nos *textos-fonte*, nos parágrafos iniciais, como se comprova a seguir.

Na tabela 30 são apresentados os diferentes *subtemas* que constam dos dois *textos-fonte* pela mesma ordem em que aparecem no *texto-fonte 1* (texto com subtítulos):

Tabela 25

Ordem de apresentação dos subtemas no texto-fonte 1

Subtemas
Introdução (classe e local de nascimento)
Características
Habitat/distribuição
Alimentação
Reprodução
Comportamentos
Curiosidades

A maior ocorrência dos subtemas *características*, *local de nascimento* e *habitat* nas produções dos alunos correspondem, como se pode ver na tabela anterior, aos primeiros subtítulos do *texto-fonte 1*, texto que, como já foi referido, foi o mais privilegiado na operação de leitura. Importa, no entanto, salientar que a *classe* e o *local de nascimento* são

subtemas aos quais não correspondem subtítulos específicos, mas sim o subtítulo genérico *introdução*, tal como se pode verificar no excerto do *texto-fonte* que a seguir se apresenta:

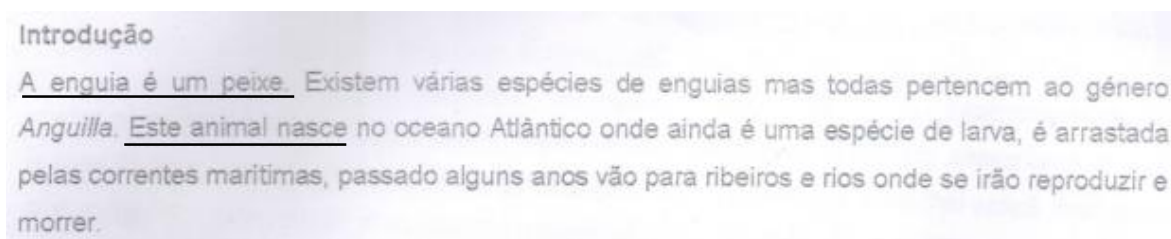


Figura 41. Excerto do texto-fonte 1.

O facto de a *classe* e o *local de nascimento* não terem sido considerados por mais alunos do que as *características*, por exemplo, parece ficar a dever-se ao facto de não estarem associados aos respetivos rótulos. Assim, de algum modo, alguns alunos consideraram que a informação contida num parágrafo de introdução não se reveste de muita pertinência.

De qualquer forma, na generalidade dos alunos, estes parecem privilegiar os primeiros *subtemas* referidos nos textos, o que significa, eventualmente, que há uma relação entre a ordem de apresentação dos conteúdos no *texto-fonte* e a seleção de informação que os alunos realizaram. Veja-se, por exemplo, que os *subtemas comportamentos* e *curiosidades* são os menos representados nos textos dos alunos¹¹⁰.

Numa outra linha de análise, pretendeu confirmar-se se a preferência demonstrada pelo *texto-fonte* 1, decorrente da análise dos sublinhados, se refletia nas produções textuais dos alunos. Neste sentido, e partindo do subtema mais representado nos textos, as *características*, procedeu-se ao levantamento dos *tópicos* deste *subtema* apresentados pelos alunos em contraste com os referidos nos dois *textos-fonte*.

Na figura seguinte, estão listados os diferentes *tópicos* e as diferentes formulações do mesmo *tópico* quando ocorrem em simultâneo nos dois textos. As células sombreadas

¹¹⁰ Embora este aspeto tivesse sido referido em contexto de formação, não foi testado com os alunos a troca de ordem dos subtemas no sentido de perceber (ou de confirmar) a referida preferência.

correspondem aos *tópicos* exclusivos do *texto-fonte* 2, quer por ocorrerem apenas neste, quer porque a formulação é distinta da apresentada no *texto-fonte* 1.

Tabela 26

Tópicos do subtema características nos textos-fonte

Características
aparência serpentiforme
barbatana dorsal
boca larga
corpo alongado e cilíndrico
corpo longo e cilíndrico
dentes pequenos, aguçados e fortes
dorso esverdeado
escamas minúsculas e ovais
escamas ovais
fêmea maior do que o macho
focinho cônico com duas narinas
ventre claro

A título de exemplo, embora os dois textos refiram “corpo longo e cilíndrico” como característica da enguia, no *texto-fonte* 2 a formulação “alongado” permite identificar, nas produções dos alunos, que estes selecionaram a informação do texto 2, uma vez que se verificou que os alunos reproduzem integralmente a formulação presente nos textos, como se ilustra nos exemplos seguintes.

No primeiro caso (Figura 42) o aluno selecionou a informação do texto 2, enquanto que no segundo exemplo (Figura 43), o aluno apresenta a formulação do texto 1:

As suas características são: corpo muito alongado e cilíndrico, com aparência serpentina, de dorso esverdeado e ventre claro, com escamas minúsculas e ovais e uma barbatana dorsal que

Figura 42. Excerto do texto do aluno A₁₃.

As características das enguias são: corpo longo e cilíndrico, barbatana dorsal que se une à cauda, escamas ovais e têm dentes pequenos mas fortes.

Figura 43. Excerto do texto do aluno A₁₄.

Parece, pois, confirmar-se a preferência pelo *texto-fonte* 1 (texto com subtítulos), uma vez que apenas 3 alunos (A₁₃, A₁₅ e A₁₈) selecionaram tópicos do *texto-fonte* 2 na caracterização da enguia, como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 27

Tópicos do subtema características nos textos-fonte e número de alunos, fase 2

Características	N.º de alunos
aparência serpentina	1
barbatana dorsal	14
boca larga	3
corpo alongado e cilíndrico	3
corpo longo e cilíndrico	16
dentes pequenos, aguçados e fortes	16
dorso esverdeado	1
escamas minúsculas e ovais	1
escamas ovais	9
fêmea maior do que o macho	1
focinho cónico com duas narinas	14
ventre claro	1

No caso destes três alunos que selecionaram informação do texto 2, relativamente às *características* da enguia, apenas um aluno (A13) referiu todas as que estavam presentes nos *textos-fonte*. Relativamente aos outros dois alunos, apenas é possível confirmar que selecionaram um dos tópicos do texto 2, uma vez que todos os outros apresentados por estes alunos têm uma formulação comum as dois textos (ex.: barbatana dorsal, escamas ovais, etc.).

A opção dos alunos pelo *texto-fonte* 1 fez com que o número de *tópicos* presentes nos seus textos, para o subtema *características*, fosse muito inferior ao que se pretendia, uma vez que o *texto-fonte* 1 apresenta apenas 5 *tópicos* de um total de 10 presentes nos dois textos. Tal explica que o valor médio de *tópicos* explicitados pelos alunos nos textos que produziram se tenha situado nos 3,4 relativos ao subtema *caracterização*, como se verifica na figura seguinte:

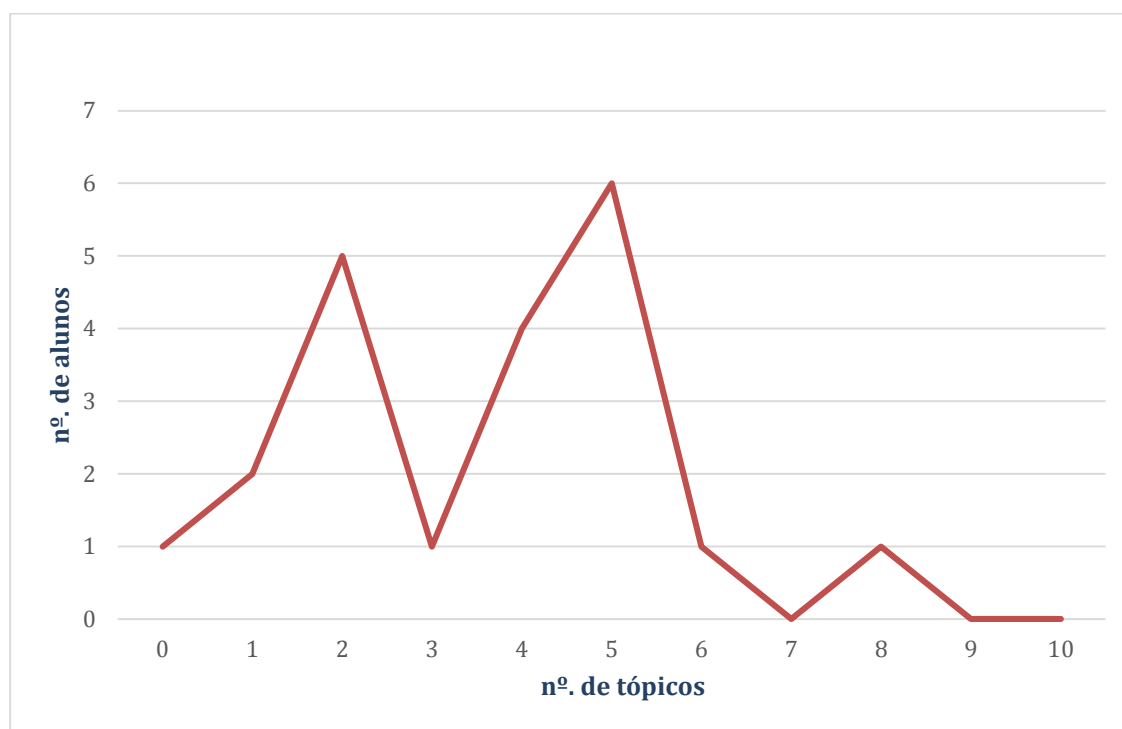


Figura 44. Número de tópicos do subtema *características* explicitados nos textos dos alunos, fase 2.

Quando se compararam os sublinhados nos *textos-fonte* com os apontamentos, verificou-se haver uma tendência dos alunos, ainda que não muito acentuada, para reduzir os *subtemas* que efetivamente consideraram nos apontamentos face àqueles que

sublinharam. Tratando-se, à partida, de subtemas cujo “grau de importância” era mais ou menos equivalente, até mesmo porque, e de acordo com a professora, se relacionavam com aqueles que, normalmente, trabalhavam no âmbito do estudo dos animais, foi um dado importante perceber que na tarefa de leitura e seleção de informação, e posterior tomada de notas, os alunos não tinham sido capazes de mobilizar tal conhecimento já (em teoria) adquirido no estudo do meio, relativamente aos subtemas que se tornam importantes considerar quando se aprendem “coisas” sobre os animais. De facto, tal (in)capacidade demonstrada quer pelo número de subtemas sublinhados, quer por aqueles que efetivamente consideraram nos apontamentos, foi considerada como “inesperada” pela professora.

Ora, no sentido de tornar ainda mais visível a relação estabelecida entre a informação selecionada e textualizada, procurou perceber-se, também, se tal tendência para reduzir a informação presente no textos-fonte, sublinhada e considerada nos apontamentos, era igualmente visível na passagem dos apontamentos para os textos finais, o que veio efetivamente a confirmar-se (Figura 45):

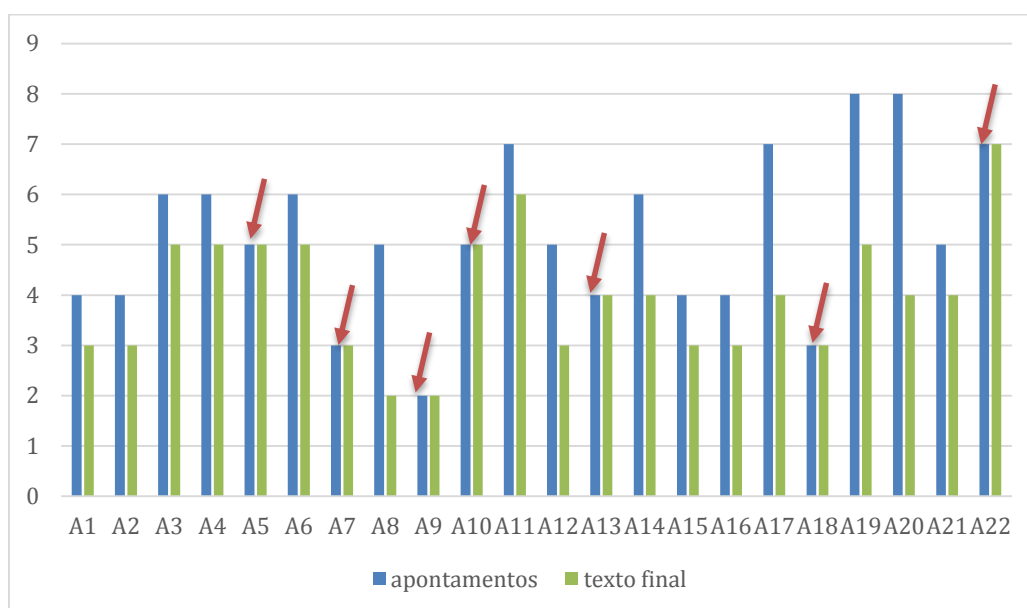


Figura 45. Número de subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fase 2.

Na realidade, dos 22 alunos da turma, apenas 7 alunos consideraram os mesmos subtemas nos apontamentos e nos textos finais. De facto, a redução de informação parece assumir, nesta tarefa, uma grande visibilidade, uma vez que 15 alunos eliminaram *subtemas*

da passagem dos apontamentos para o texto. O facto de não haver nenhum aluno com mais subtemas no texto do que nos apontamentos é explicado pela natureza da tarefa, uma vez que a produção do texto teve por base, exclusivamente, os apontamentos.

Face aos dados obtidos que mostravam que os alunos iam reduzindo a informação ao longo das diferentes tarefas, procurou analisar-se, comparativamente, as três etapas (sublinhados, apontamentos e texto final), no sentido de se identificar quais os alunos que mantinham o mesmo número de subtemas e perceber as eventuais justificações que pudessem explicar tal facto.

Na figura seguinte são apresentados os dados relativos a essa análise, relativamente aos 14 alunos que realizam as três tarefas: *sublinhados*, *apontamentos* e *texto final*:

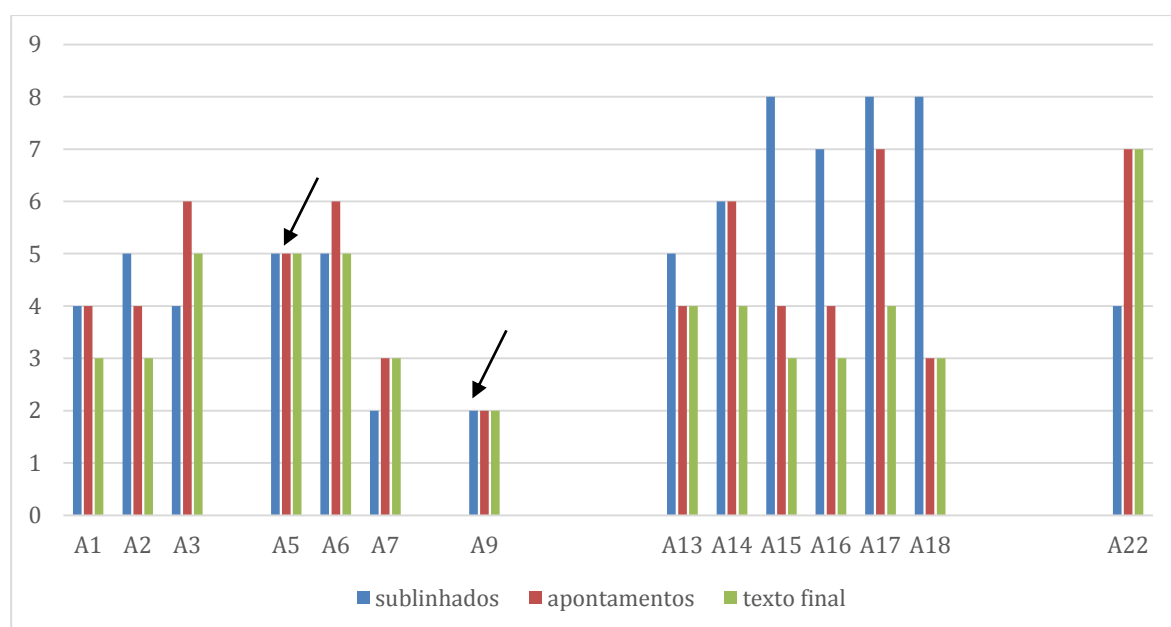


Figura 46. Número de subtemas sublinhados nos apontamentos e no texto final, fase 2 - alunos que realizaram as três tarefas.

Verifica-se, assim, que apenas 2 alunos (A₅ e A₉) mantiveram o mesmo número de tópicos nas três etapas da tarefa, o que significa que todos os outros acabaram por apresentar, na explicitação do conhecimento adquirido, muito menos do que aquilo que poderiam ter, efetivamente, aprendido.

Podendo parecer, à partida, que no caso destes dois alunos a explicação possa estar relacionada com a importância que os alunos atribuem aos *subtemas* seleccionados, não os

eliminando, as características dos textos finais apontam, no entanto, para uma justificação diferente. No caso destes dois alunos, construíram os apontamentos copiando os parágrafos seleccionados nos *textos-fonte* e, ao produzir o texto final, limitaram-se a copiar os apontamentos. Quanto aos 7 alunos que mantiveram o mesmo número de subtemas nos apontamentos e no texto final (Figura 46), usaram exatamente a mesma estratégia, copiando, assim a informação dos apontamentos, como se tratasse de um “rascunho do texto”.

Assim, embora os restantes tenham eliminado informação aparentemente sem qualquer critério que não seja a eliminação de segmentos finais dos apontamentos, parecem ter a ideia de que apontamentos e texto não têm o mesmo objetivo. De facto, e desconhecendo a natureza das tarefas que lhes foram sendo pedidas, utilizaram a estratégia que pensam corresponder melhor à sua concretização e aos objetivos da professora em causa: evitar a cópia.

Num outro nível de análise, foi possível confirmar a tendência, já referida, de que os alunos que sublinharam os textos seleccionaram menos subtemas. De facto, e como se pode ver na tabela seguinte, os alunos que sublinharam os *textos-fonte* apresentam, em média, um menor número de subtemas quer nos apontamentos, quer no texto final, relativamente àqueles que não sublinharam qualquer um dos textos.

Tabela 28

Subtemas representados nos textos-fonte, nos apontamentos e no texto final

	Textos-fonte	Apontamentos	Texto final
sublinham	5,2	4,6	3,8
não sublinham	0	6,1	4,2

Os dados apontam, assim, para a conclusão de que a tarefa de sublinhar, tal como os alunos a (não)entendem, configura uma estratégia de seleção de informação que em nada favorece nem a aquisição de conhecimentos, nem a produção do texto, o que vem ao encontro da necessidade já anotada neste estudo, de ser incorporado, nas práticas letivas, um novo foco de ação didática assente nas estratégias efetivas de seleção de informação e

tomada de notas (Applebee, 1984; Barré-De-Miniac, 2003; Bosch & Piolat, 2004; Castelló, 2008; Dolz, 2003; Gallego et al., 2008; Pinto, 2013; Pinto & Pereira, 2006; Piolat & Boch, 2004).

2.1.2.2. Extensão do texto

Neste ponto, procurou identificar-se a extensão dos textos finais dos alunos, com o objetivo de estabelecer um ponto de partida para, na fase 3, poder comparar a eventual evolução, também em termos de extensão do texto¹¹¹.

Como se referiu no capítulo anterior, optou-se por utilizar *a linha* como unidade de medida da extensão dos textos.

Na Figura 47 estão identificados os alunos e a respetiva extensão do texto produzido, em número de linhas, assim como os valores médios da turma (18,4 linhas).

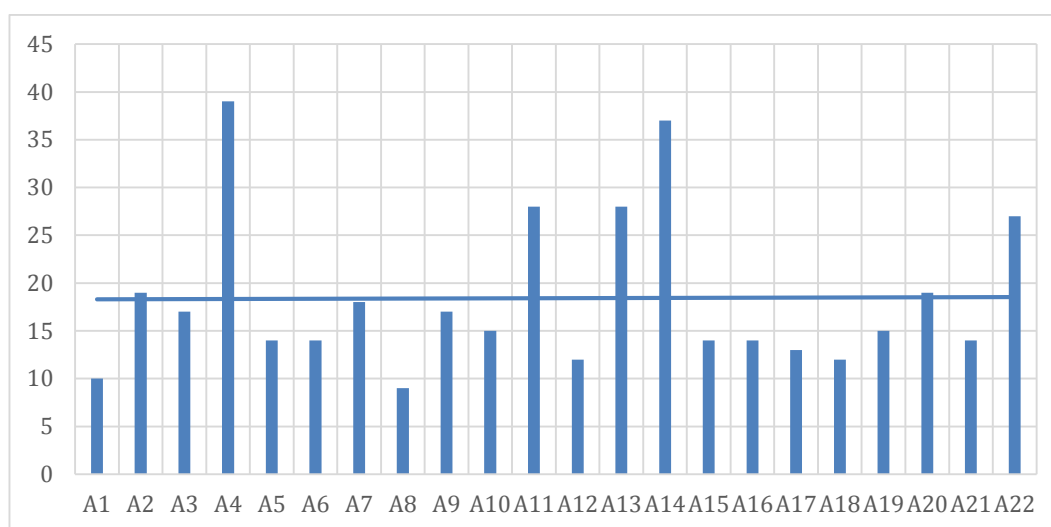


Figura 47. Extensão do texto em número de linhas do texto, por aluno, fase 2.

¹¹¹ Como já foi referido no capítulo anterior, não se pretende estabelecer uma relação entre a “qualidade” do texto e a sua extensão. No entanto, e neste caso específico, a extensão das produções dos alunos poderá servir de indicador, quer na relação com quantidade de subtemas e/ou tópicos considerados nos textos, quer naquelas que poderão ser, eventualmente, algumas das transformações que venham a ocorrer na fase 3, não só ao nível do conteúdo, mas também à sua textualização.

Na Figura 48 estão representados os alunos que produziram os apontamentos como um texto e identificada a extensão em número de linhas nas duas etapas da tarefa: apontamentos e texto final:

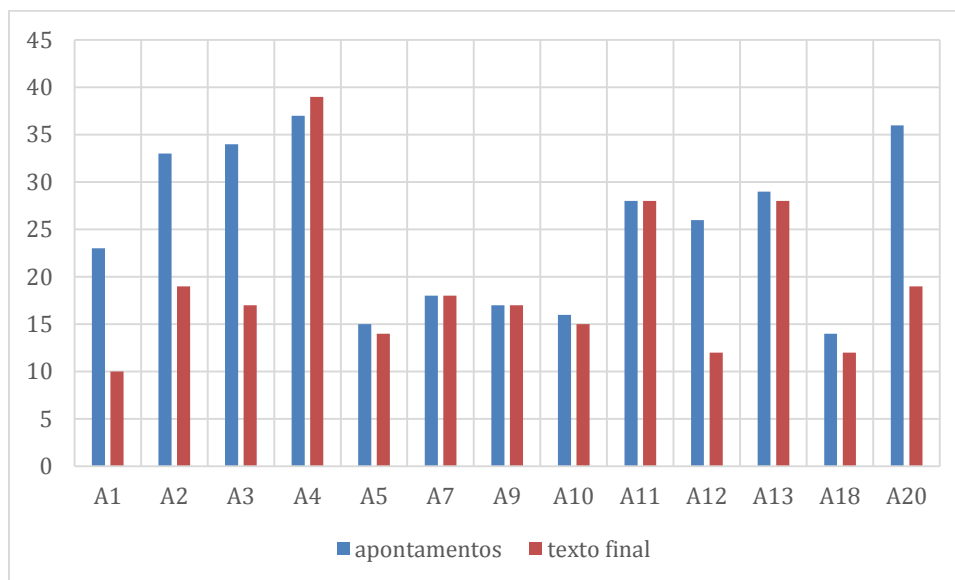


Figura 48. Extensão em número de linhas dos apontamentos e do texto final, fase 2.

Os alunos que mantiveram o mesmo número de tópicos ou nas três etapas da tarefa (A₅ e A₉) ou nos apontamentos e no texto final (A₇, A₁₀, A₁₃, A₁₈ e A₂₂) apresentam uma extensão do texto igual à dos apontamentos¹¹², uma vez que copiaram sucessivamente a informação. Quanto aos restantes, a estratégia de construção do texto passou pela cópia dos apontamentos com eliminação de excertos de informação que tinham considerado nos apontamentos.

Os dados recolhidos até ao momento (análise dos sublinhados e dos apontamentos) parecem indicar que os alunos, na verdade, não assumiram a tarefa pedida como uma tarefa de produção de texto, mas antes como um conjunto de cópias sucessivas cujo processo implicava cortes e colagens de informação dos *textos-fonte* para os apontamentos e destes para a versão final. Na verdade, se por um lado os alunos parecem tentar cumprir aquilo que a escola espera deles, não copiando integralmente a informação, por outro lado, parecem

¹¹² As diferenças identificadas nos textos dos alunos A₅, A₁₀, A₁₃ e A₁₈ não foram consideradas, uma vez que podem relacionar-se com variações no tamanho de letra.

desconhecer como realizar a tarefa que lhes foi pedida e, nessa medida, vão efetuando cortes e eliminando informação ao longo do processo sem qualquer critério aparente.

É neste sentido que importava conhecer e compreender as estratégias utilizadas na escrita do texto, mais concretamente, as estratégias de transcrição (cópia) da informação dos *textos fonte* para o texto que produzem. Tal análise poderá ajudar também a perceber se o facto de os alunos assumirem a tomada de notas como cópia de parágrafos e frases poderá influenciar, negativamente, e a que níveis, o texto a produzir.

2.1.2.3. Estratégias de textualização

A leitura e análise das produções finais dos alunos permitiu estabelecer um conjunto de estratégias mais utilizadas na produção dos textos:

i) cópia de frases com supressão, inserção ou substituição de palavras

A cópia de frases com **supressão**, que afeta a gramaticalidade da frase, ocorre quando o aluno retira palavras de uma frase. Nestes casos, a frase produzida apresenta problemas de natureza sintática (e semântica) pela ausência de um ou mais constituintes obrigatórios (grupo nominal ou verbal) ou de argumentos selecionados pelo verbo, nome ou adjetivo. Um exemplo de supressão verifica-se na produção do aluno A₁:

Após um longo ciclo de vida dentro de água continentais entre 5, e 12 anos. Este animal passa a sua vida dentro da água doce emigra ocorre entre os 6 anos e os 12 anos (A₂).

Outra estratégia utilizada é a **substituição** de palavras ou expressões que provoca, muitas vezes, incorreções de natureza científica, como se verifica no exemplo seguinte:

“*A enguia é um peixe*” (*texto-fonte 2*), assumido pelo aluno como

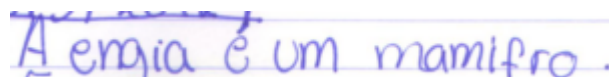
A enguia é um mamífero.

Figura 49. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A₁₇.

Os casos de **inserção de palavras** podem ter como consequência a utilização de léxico não adequado. A propósito da caracterização da enguia, o aluno escreve:

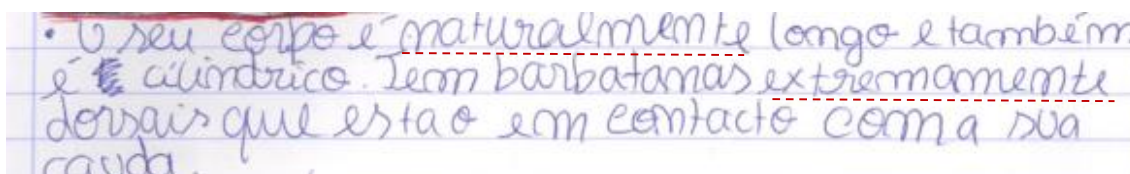
O seu corpo é naturalmente longo e também é cilíndrico. Tem barbatanas extremamente dorsais que estão em contacto com a sua cauda.

Figura 50. Estratégias de textualização, fase 2 - excerto do texto do aluno A₁₂.

ii) contração da informação

Esta estratégia afeta a cientificidade dos conceitos, embora as frases produzidas sejam, na maior parte dos casos, gramaticalmente corretas, como se pode verificar no exemplo seguinte. No primeiro caso, o *texto-fonte* refere que “*A fêmea é maior do que o macho, atingindo normalmente medidas que vão dos 30 cm a 1m*”. Referindo-se a esta característica, o aluno escreve:

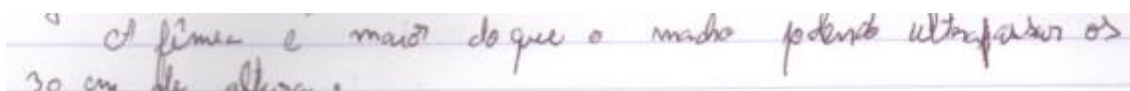
A fêmea é maior do que o macho podendo ultrapassar os 30 cm de altura.

Figura 51. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A₁₀.

Num outro exemplo, pode ler-se, no texto fonte 2: “*Esta espécie foi ao longo dos séculos penetrando em quase todos os estuários da maior parte dos países europeus...*”.

Na sua produção, o aluno escreveu:

Figura 52. Estratégias de textualização, fase 2. Excerto do texto do aluno A₁₈.

iii) seleção de frases dos parágrafos

A **seleção** de frases de parágrafos pressupõe que o aluno copie uma frase ou partes de uma frase de mais do que um parágrafo, e que as sobreponha, num único parágrafo. O texto do aluno é, como se pode ver na figura seguinte, semelhante a uma listagem das características da enguia.

Figura 53. Estratégias de textualização, fase 2 - texto do aluno A₂₁.

2.1.2.4. Arquitetura textual

i) Macroestrutura

Retoma-se neste ponto um pressuposto já enunciado: na produção de um género textual torna-se necessário tomar decisões relativamente à macroestrutura textual, isto é, aos conteúdos a textualizar e à sua organização de acordo com o plano do texto, isto é, de acordo com as diferentes partes ou secções do texto.

Se, na fase 1 deste estudo, em que se procurou identificar as instruções mais comuns para a realização de tarefas de produção de exposição escrita, se verificou que os professores optaram por propor aos alunos a produção de um género sem o ensino explícito das suas propriedades configuradoras, não será certamente expectável que os alunos as conheçam e as mobilizem nos textos produzidos. Na realidade, tal como ficou evidente na secção anterior, quase todos os alunos produzem um texto-rascunho no momento de seleção de informação e, quando lhes é pedida a tarefa de produção de uma exposição escrita, limitam-se a copiar o texto-rascunho.

Assim, não é, portanto, de estranhar que os “textos” finais produzidos pelos alunos sejam textos que não obedecem à grande maioria dos parâmetros que definem uma exposição escrita (ou mesmo qualquer outro género textual), nomeadamente, ao não contemplarem qualquer delimitação das diferentes partes, aspeto que desde logo ressalta de uma primeira leitura flutuante dos textos dos alunos. De facto, e quando se analisam os textos, verifica-se que, de entre um conjunto de 22 alunos, apenas 5 alunos organizaram o texto fazendo corresponder a cada parágrafo um subtema diferente (Figura 54).

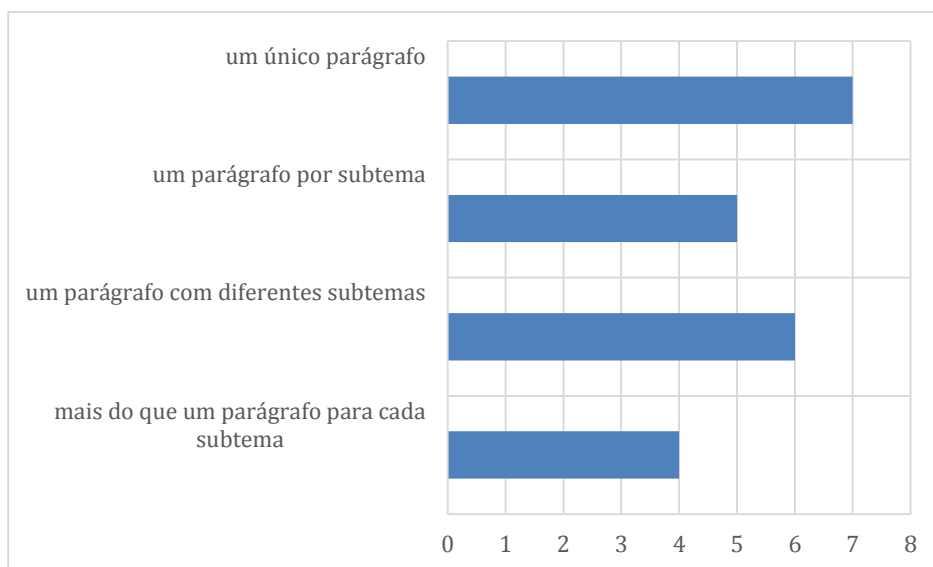


Figura 54. Macroestrutura – Organização do texto, fase 2.

No entanto, o número de alunos acima considerados reduz-se significativamente, se considerarmos que estão incluídos na categoria “*um parágrafo por subtema*”, os 4 alunos que organizaram o texto “*com subtítulos*”, seguindo o modelo do *texto-fonte* 1, como ilustra, a título exemplificativo, o excerto do texto do aluno A₁₁:

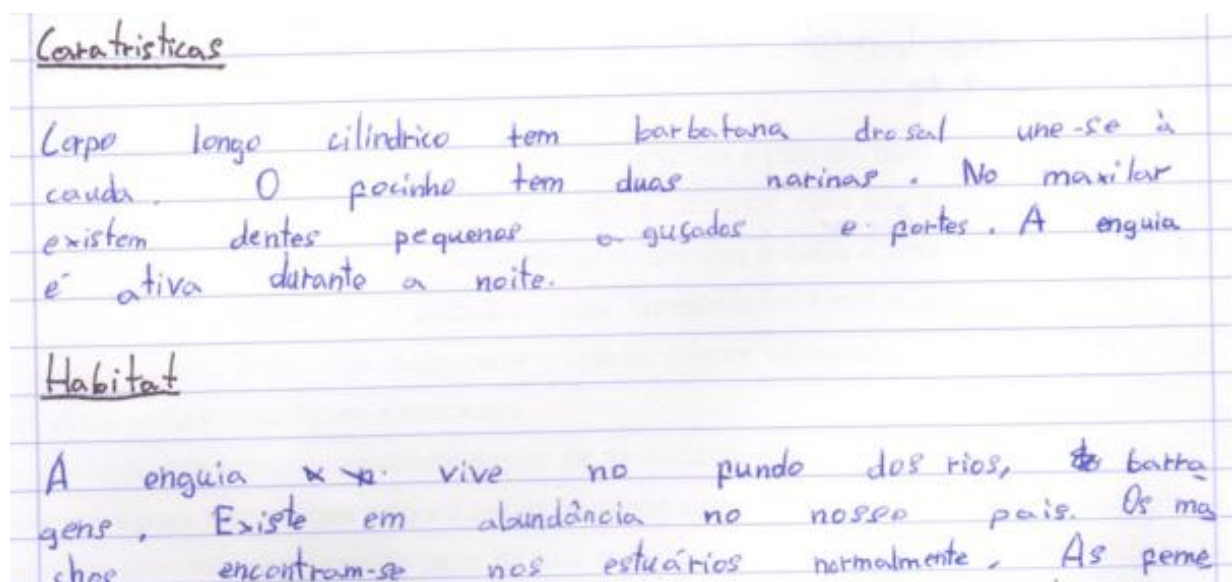
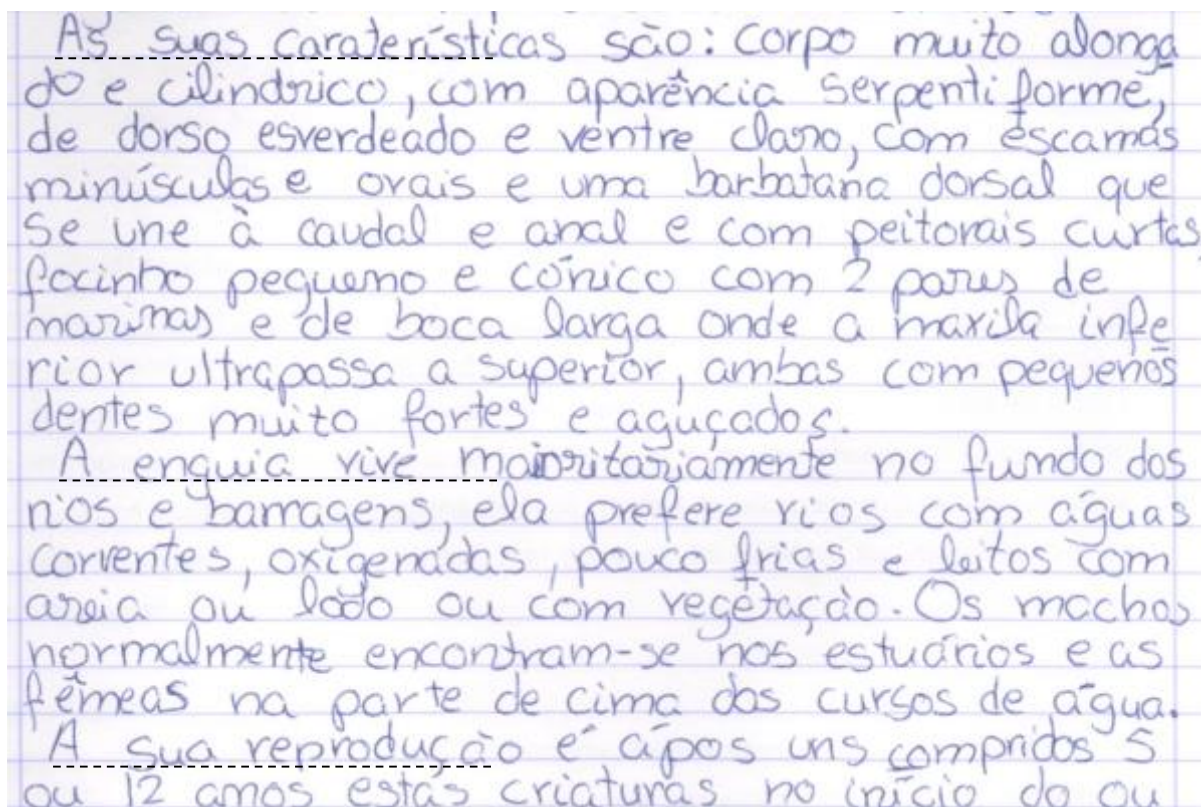


Figura 55. Organização do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A₁₁.

Nestes casos, não possível determinar qual o conhecimento (ou representação) que os alunos têm sobre a noção de parágrafo, uma vez que as suas produções são cópias da organização apresentada no *texto-fonte*.

Na verdade, apenas 1 aluno organizou o texto em parágrafos, fazendo corresponder a cada um o subtema a desenvolver, como se ilustra no excerto seguinte:



As suas características são: corpo muito alongado e cilíndrico, com aparência serpentina, de dorso esverdeado e ventre claro, com escamas minúsculas e oais e uma barbatana dorsal que se une à caudal e anal e com peitorais curtas, focinho pequeno e cônico com 2 pares de maxilas e de boca larga onde a maxila inferior ultrapassa a superior, ambas com pequenos dentes muito fortes e aguçados.

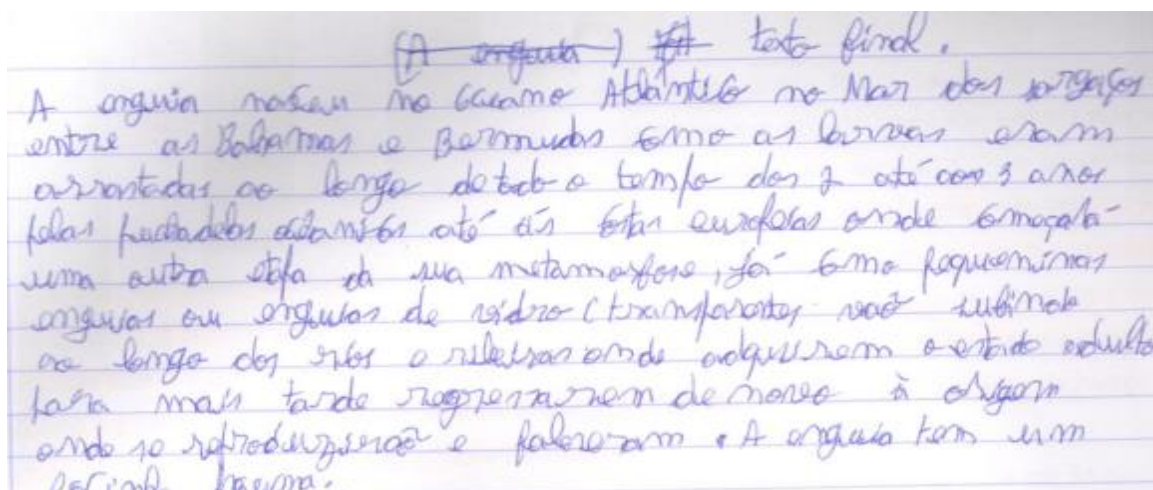
A enguia vive maioritariamente no fundo dos rios e barragens, ela prefere rios com águas correntes, oxigenadas, pouco frias e leitos com areia ou lodo ou com vegetação. Os machos normalmente encontram-se nos estuários e as fêmeas na parte de cima dos cursos de água.

A sua reprodução é após uns compridos 5 ou 12 anos estas criaturas no início do ou

Figura 56. Organização do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A13.

Estamos, pois, perante uma turma que apresenta muitas dificuldades na organização e distribuição dos conteúdos no texto, dificuldades essas identificáveis, quer nas produções dos alunos que não apresentam qualquer parágrafo (Figura 57), quer naqueles que apresentam mais do que um parágrafo na descrição de um subtema (Figura 58), quer, ainda, naqueles que embora apresentem dois ou mais parágrafos nos textos que produzem, parecem não perceber bem qual o princípio que deverão utilizar para a delimitação de cada parágrafo, uma vez que, apresentam vários *subtemas* num mesmo parágrafo, sem qualquer critério aparente de “separação” (Figura 57).

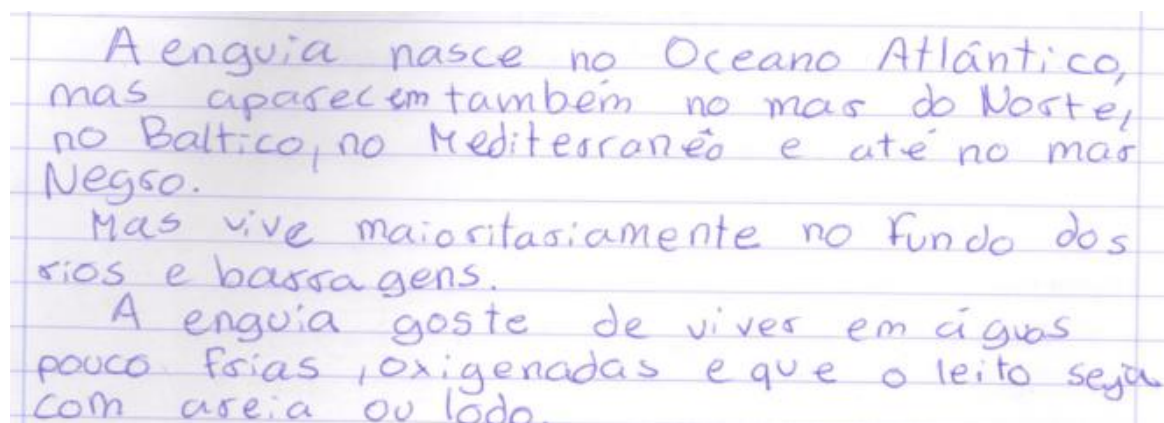
Aliás, tais dificuldades ao nível da planificação e segmentação do texto parecem ser, e de acordo com outros estudos realizados, dificuldades que caracterizam muitos alunos ao longo da escolaridade (Dolz, 1986, 1996; Schneuwly & Dolz, 1988).



(A enguia) ~~é~~ texto final.

A enguia nasce no Oceano Atlântico no Mar das Índias entre as Bahamas e Bermudas e as larvas são arredondadas ao longo do tubo a tempo das 2 até com 3 anos falam pedregalhas até às 6h e 4h onde é criada uma outra etapa da sua metamorfose, são como pequeninas enguias ou enguias de vidro (transparentes) até subirem ao longo dos rios e ribeiras onde adquirem o estado adulto para mais tarde regressarem de novo à água onde se reproduzem e falam. A enguia tem um período longo.

Figura 57. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A1.



A enguia nasce no Oceano Atlântico, mas aparecem também no mar do Norte, no Báltico, no Mediterrâneo e até no mar Negro.

Mas vive maioritariamente no fundo dos rios e barragens.

A enguia gosta de viver em águas pouco frias, oxigenadas e que o leito seja com areia ou lodo.

Figura 58. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A14.

O corpo da enguia é longo, cilíndrico, tem uma barba
 uma dorsal que se une à cauda, oscomas ovais, boca
 um cônico que tem 2 maxilas e dentes pequenos
 mas aguçados e fortes. Este animal nasce no
 mar dos Sargagos. Esta ~~uma~~ espécie foi ao
 longo dos séculos penetrando em quase
 todos os estuários. Este animal morre com
 cerca de 55 anos.

Figura 59. Dificuldades de planificação e segmentação do texto, fase 2 – excerto do texto do aluno A₁₆

Uma outra questão à qual importa dar alguma visibilidade na descrição das características dos textos dos alunos, diz respeito ao início (introdução) dos textos produzidos. Para além dos 4 alunos que optaram por construir um texto à imagem do *texto-fonte 1*, escrevendo, nos seus textos, a palavra “introdução”, os inícios mais frequentes são, também eles, copiados do *texto-fonte 1* (Figura 60), não apresentando, no entanto, o subtítulo. O tema (a enguia) seguido da *classe* (6 alunos) ou do *local de nascimento*, de acordo com uma formulação semelhante à apresentada no exemplo (Figura 61), são, pois, as formulações mais comuns. Nestes casos, a introdução do texto é muito semelhante à apresentada no *texto-fonte 1*. Noutros casos, os inícios dos textos dos alunos coincidem com a apresentação das características da enguia, inícios esses que correspondem ao segundo parágrafo do *texto-fonte 1*.

Introdução
 A enguia é um peixe. Existem várias espécies de enguias mas todas pertencem ao género *Anguilla*. Este animal nasce no oceano Atlântico onde ainda é uma espécie de larva, é arrastada pelas correntes marítimas, passado alguns anos vão para ribeiros e rios onde se irão reproduzir e morrer.

Figura 60. Excerto do texto-fonte 1 – introdução.

A enguia é um peixe. Este animal nasce
 no Oceano Atlântico onde é uma espécie de
 larva.

Figura 61. Exemplo de introdução - aluno A₃.

No entanto, alguns alunos (5) optaram por iniciar os seus textos copiando a informação presente no *texto-fonte* 2. Nestes casos, os alunos não usaram esse texto para seleccionar qualquer excerto de informação relativa aos *subtemas*, mas apenas para “copiar” o seu início. Tal estratégia parece mostrar, pois, que ou consideram a “abertura” do *texto-fonte* 2 mais adequada àquilo que, de acordo com a sua percepção, a professora espera dos seus próprios textos, ou de alguma forma querem justificar (ou provar) que também leram aquele texto. No exemplo que se apresenta, o aluno copiou o início do *texto-fonte* 2, procedendo apenas a algumas alterações (substituição (1), adição (2) e supressão (3):

“Esta espécie foi ao longo dos séculos penetrando em quase todos os estuários da maior parte dos países europeus incluindo Portugal”
(*texto-fonte* 2).

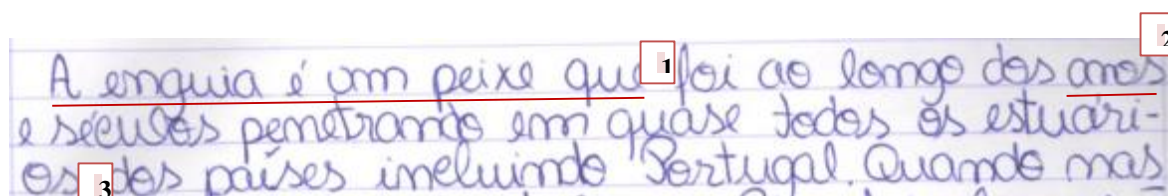


Figura 62. Excerto da introdução do texto do aluno A₂.

Aparentemente, o aluno considera (acertadamente) que o início do texto deve coincidir com a apresentação do tema (e não com a sua retoma), pelo que substitui “*Esta espécie*” pelo tema (enguia) e pela classe (é um peixe), mantendo o resto da frase praticamente igual ao original.

As dificuldades identificadas nos textos dos alunos não estão circunscritas às questões do plano do texto. De facto, e para além dos problemas relativos à pontuação, ortografia e sintaxe, de que a maior parte dos textos sofre, as dificuldades dos alunos fazem-se sentir, igualmente, ao nível das questões de conexão, coesão verbal e nominal, das quais se apresentam, no ponto seguinte, alguns exemplos a título ilustrativo.

ii) Mecanismos de textualização

Neste ponto da análise identificaram-se algumas das características linguísticas dos textos finais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos mecanismos de conexão, de coesão verbal e nominal utilizados. As dificuldades apresentadas parecem ficar a dever-se, na maior parte dos casos, aos recortes de frases que efetuam dos *textos-fonte* para os apontamentos e destes para o texto, que depois tentam “colar” ao longo do texto que produzem.

Embora não seja objetivo deste estudo a quantificação dessas dificuldades, procurou identificar-se aquelas que assumem maior visibilidade nos textos dos alunos, das quais se apresentam alguns exemplos.

Na realidade, todas as dificuldades identificadas em outros estudos estão representadas nas produções destes alunos, como se exemplifica de seguida:

- A ausência de estruturadores de informação (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989; Dolz 1990) e de mecanismos de conexão são visíveis em todos os textos:

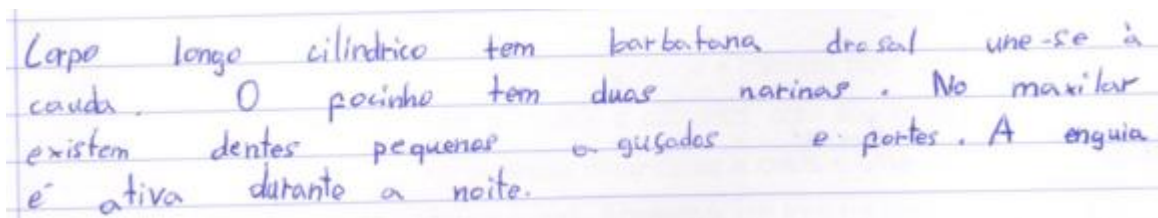


Figura 63. Dificuldades dos alunos. Ausência de estruturadores de informação, fase 2 – excerto do texto do aluno aluno A₂₃.

- Dificuldades na utilização dos tempos verbais adequados (Dolz, 1986, 1989, 1990, 1993; Dolz & Bronckart, 1991):

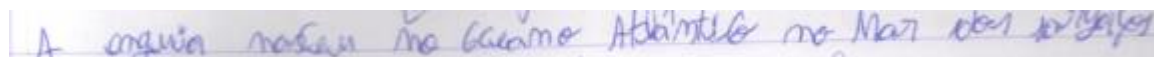


Figura 64. Dificuldades dos alunos na utilização de tempos verbais, fase 2– excerto do texto do aluno aluno A₁.

- dificuldades de coesão nominal (Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991; David & Dolz, 1992 ; Dolz, 1997), quer na apresentação dos temas, quer nas retomas:



Figura 65. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 2 – excerto do texto do aluno aluno A5.

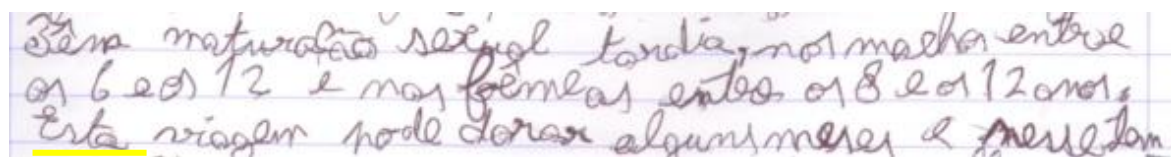


Figura 66. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 2– excerto do texto do aluno aluno A4.

Na verdade, todos os textos apresentam muitas dificuldades a todos os níveis. De acordo com a professora, mesmo os melhores alunos demonstraram problemas que habitualmente não têm na escrita de textos de "outra natureza". Parece, pois, que a tarefa tal como a (não) entenderam os alunos teve como resultado final um desempenho pior do que o esperado pela professora. De facto, as sucessivas cópias e cortes que efetuaram terão contribuído para uma produção final dificilmente identificável com um texto.

2.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos alunos na fase 2

Do que ficou dito, poder-se-á concluir que as tarefas que os alunos desenvolveram em nada contribuíram para o desenvolvimento nem dos seus conhecimentos relativos ao tema em questão, nem daqueles que se relacionam com as estratégias de seleção de informação e de escrita do texto.

De facto, as estratégias (ou a ausência destas) que utilizaram para seleccionar a informação (*o que escrever?*) e o desconhecimento manifestado das características do género a produzir (*como escrever?*) poderão, mesmo, ter influenciado negativamente a escrita do texto: ao sublinharem, aparentemente sem tomarem decisões sobre qual a

informação essencial a selecionar, e como selecioná-la face ao conteúdo e ao objetivo do texto a produzir, os textos produzidos configuram não o gênero textual solicitado, mas uma cópia do *texto-fonte* ao qual aplicaram supressões, inserções e substituições sem, aparentemente, terem tido outro objetivo que não fosse “mudar alguma coisa para não ficar igual”.

As produções dos alunos representaram, pois, uma concepção de texto como sinónimo de escrita de frases, algumas delas semântica e sintaticamente incorretas, sem qualquer articulação entre elas, que os alunos produziram para cumprir uma tarefa que demonstraram não saber (como) realizar.

Assim, e face a este cenário, reforça-se a ideia já apresentada neste estudo de que qualquer ação didática implica o princípio da sequencialidade, contrário às atividades pontuais e descontextualizadas, ancorado na planificação e implementação de “*um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual*” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 82; Schneuwly & Dolz, 2001).

A adoção de tal princípio implica, reforça-se uma vez mais, que as atividades a implementar com os alunos tenham na base um conhecimento aprofundado do objecto a ensinar, uma vez que só assim se torna possível considerar as opções tomadas e aquelas que importa tomar.

Foi neste sentido que, no contexto de um programa de formação, e partindo dos conhecimentos adquiridos pelos professores, se construiu o “modelo didático do gênero” (MDG), *Caderno de Encargos da Exposição Escrita*, cuja implementação implicou a construção de uma *Sequência de Ensino*. São, pois, os resultados dessa implementação nas práticas de escrita dos alunos o enfoque do próximo ponto.

3. Fase 3: Caracterização das práticas dos alunos e avaliação dos resultados da implementação do *Modelo Didático do Género* (MDG)

3.1. Apresentação e análise dos dados

As duas fases anteriormente apresentadas permitiram estabelecer uma relação entre as práticas dos professores, relativamente ao ensino da escrita para aprender, e os desempenhos demonstrados pelos alunos.

Após a implementação dos módulos da *SE* planificados e desenvolvidos a partir do MDG construído, a fase 3 possibilitará caracterizar as práticas e os produtos escritos dos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade, tendo por base a análise dos textos produzidos. Deste modo, poder-se-á, mais objetivamente, responder à questão orientadora do estudo, que aqui se retoma: *de que modo poderá um MDG construído com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementado e desenvolvido de forma explícita e intencional pelos professores, refletir-se na qualidade dos textos que os alunos produzem?*

Tal como aconteceu na apresentação da análise realizada na fase 2, num primeiro momento apresentam-se e analisam-se os dados relativos à **seleção de informação** e, posteriormente, aqueles que dizem respeito à **escrita do texto**.

3.1.1. Seleção de informação

De acordo com os mesmos procedimentos adotados na fase anterior, analisaram-se os apontamentos dos alunos resultantes da tarefa de leitura dos *textos-fonte* e procedeu-se ao levantamento do número de *subtemas* neles considerados. Posteriormente, foi identificado o formato utilizado na tomada de notas (texto, esquemas, palavras-chave).

No entanto, e pelas razões que a seguir se apresentam, nesta fase do estudo não foram consideradas, enquanto objeto de análise, as estratégias de seleção de informação utilizadas pelos alunos durante a leitura dos *textos-fonte*, categoria definida para a fase 2. Tal opção teve por base as opções definidas pela professora na planificação dos módulos da sequência,

uma vez que não foi desenhado qualquer módulo específico cujo enfoque se centrasse na aprendizagem de técnicas de leitura, seleção de informação e tomada de notas. Neste sentido, e uma vez que tais estratégias implicadas na leitura e escrita para aquisição de conhecimentos implicam, na linha do que foi apresentado na primeira parte deste estudo, um ensino intencional, explícito e continuado, quaisquer alterações eventualmente apresentadas pelos alunos não poderiam, pois, ser relacionadas diretamente com a intervenção didática.

No entanto, analisaram-se todos os *textos-fonte* no sentido de identificar, eventualmente, alguma alteração face à forma como a seleção da informação foi realizada pelos alunos antes da intervenção. Verificou-se, porém, que os alunos continuam a não recorrer à utilização de marcas ou notas laterais. De facto, os alunos continuam a sublinhar os textos sem recurso a qualquer critério, tal como se constatou na análise realizada na fase 2.

Nas produções finais da fase 2, o domínio insuficiente das estratégias de seleção de informação traduziu-se numa dissociação entre o número de *subtemas* presentes nos *textos-fonte* e aquele que os alunos consideraram, quer nos apontamentos, quer, ainda, no texto final.

Comparativamente, na fase 3, a análise dos textos finais indica que os alunos consideraram um maior número de *subtemas*, o que desde logo pressupõe que os alunos seleccionaram e apresentaram um maior número de *subtemas* nos apontamentos, como se mostra na secção seguinte.

3.1.1.1. Tomada de notas

i) Subtemas considerados nos apontamentos

Uma vez que não foram consideradas, nos módulos de trabalho desenvolvidos, tarefas especificamente focadas nas estratégias de seleção de informação, mas tendo os alunos, aparentemente, demonstrado uma maior capacidade de seleccionar informação, pelo menos no que diz respeito à “quantidade” de subtemas seleccionados, aspeto visível numa leitura “flutuante” dos textos finais, tudo leva a crer que os conhecimentos que os alunos

adquiriram sobre as características e propriedades configuradoras do género influenciaram, também, a quantidade de informação selecionada.

Neste sentido, retomando os oito *subtemas* já apresentados na fase 2: *classe, local de nascimento, características, alimentação, reprodução, habitat, comportamentos e curiosidades*, analisaram-se as folhas de apontamentos e identificaram-se o número de *subtemas* considerados por cada um dos alunos e a média geral relativa à turma (Figura 67):

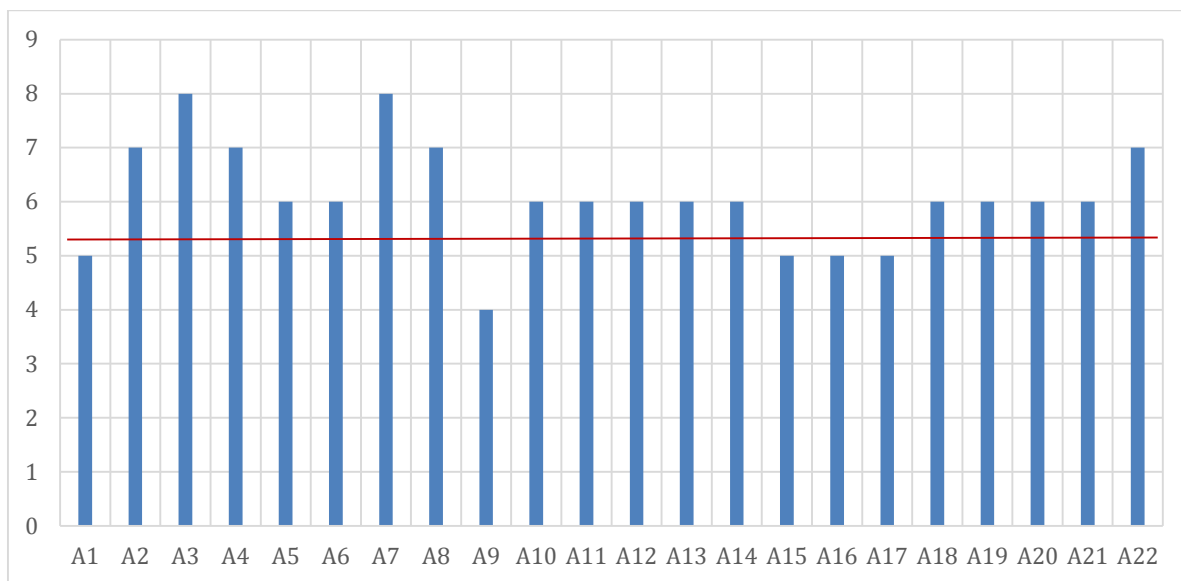


Figura 67. Número de subtemas considerados nos apontamentos, por aluno, fase 3.

Face ao número de *subtemas* representados nos *textos-fonte* (8 *subtemas*), a maioria dos alunos (17) selecionou 6 ou mais subtemas, sendo que apenas 1 aluno selecionou menos de 5 *subtemas*. Relativamente à média da turma, o número de *subtemas* considerado nos apontamento é de 6,1.

Quando se comparam estes dados com aqueles que dizem respeito à fase 2, verifica-se que a média de *subtemas* considerados na fase 3 aumentou 0,9, o que confirma a perceção inicial de que os alunos foram capazes de selecionar um maior número de conteúdos, a partir da tarefa de leitura dos *textos-fonte*. Na figura seguinte apresentam-se, comparativamente, os dados relativos às duas fases:

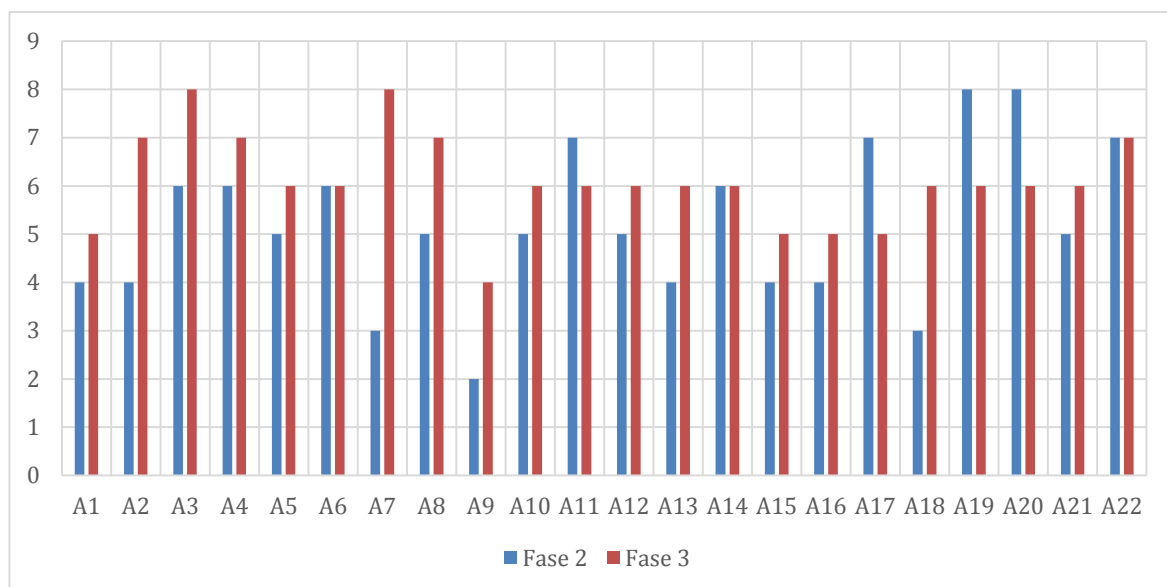


Figura 68. Número de subtemas considerados, por aluno, nas fase 2 e 3.

Quando se analisam os dados individualmente, torna-se importante salientar que, muito embora a generalidade dos alunos tenha, efetivamente, selecionado um maior número de subtemas na fase 3, há 4 alunos (A₁₁, A₁₇, A₁₉ e A₂₀) que, pelo contrário, selecionaram um maior número de *subtemas* na fase 2. A questão é ainda mais importante, uma vez que, como se pode ver na figura anterior, dois destes alunos (A₁₉ e A₂₀) foram capazes de identificar os oito subtemas presentes nos *textos-fonte* na fase 2, e por algum motivo, o qual se procurará perceber mais à frente, deixaram de os considerar. Aliás, a eventual justificação para esta questão poderá, também, explicar a ausência de dois subtemas na maioria dos apontamentos dos alunos.

ii) Formato dos apontamentos

Na fase 2 do estudo, na generalidade, os apontamentos dos alunos apresentavam um *formato* de “texto corrido”¹¹³, resultante de um processo de cópia dos parágrafos sublinhados nos *textos-fonte*. Na fase 3, os apontamentos dos alunos revelam algumas alterações no que respeita à tomada de notas, como se pode observar na figura seguinte:

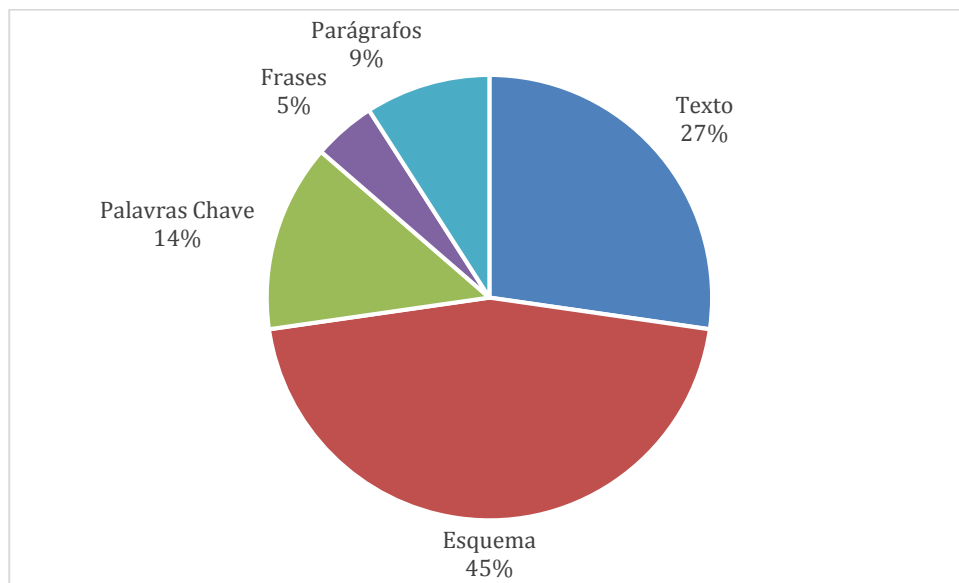


Figura 69. Formato dos apontamentos dos alunos, fase 3 - frequência relativa (22 alunos).

Na verdade, apenas 6 alunos (27%) assumiram os apontamentos como um texto que, tal como na fase 2, foi construído através da cópia dos parágrafos seleccionados nos *textos-fonte*. Por outro lado, os esquemas ocorrem nos apontamentos de 10 alunos (45%) e apresentam uma configuração semelhante à ilustrada na figura seguinte:

¹¹³ O conceito de texto é utilizado, neste ponto da análise, relativamente à configuração gráfica ou “mancha gráfica”.

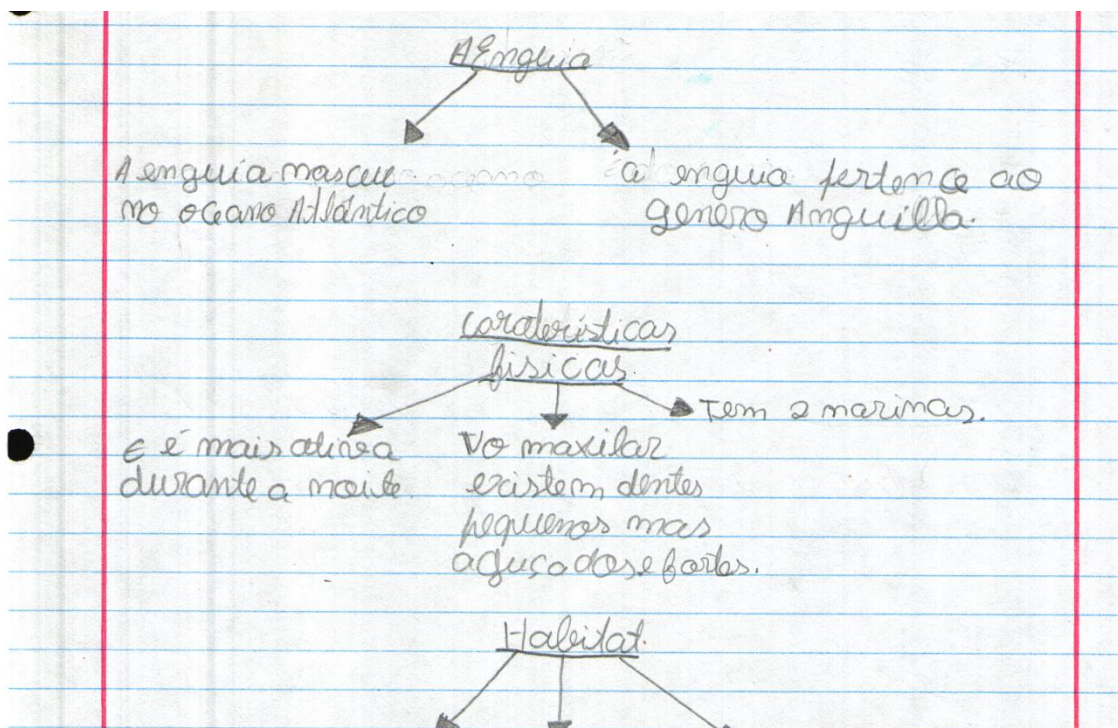


Figura 70. Folha de apontamentos do aluno A7, na fase 3.

À imagem do que foi dito relativamente à eventual “influência” do trabalho sobre o género desenvolvido nos módulos, também neste ponto, os conhecimentos adquiridos, ou a tomada de consciência da tarefa a realizar e das implicações a ela associadas, parecem ter influenciado os alunos na hora de “escrever para construir conhecimentos”. De facto, e muito embora os esquemas sejam, na sua maioria, compostos por um conjunto de frases que os alunos copiam dos *textos-fonte* e que relacionam com o *subtema* com o apoio de setas, há já uma tentativa de hierarquização da informação; os subtemas aparecem destacados numa posição hierárquica superior pelos alunos, enquanto no caso dos *apontamentos-texto* surgem nas frases sem qualquer destaque.

Relativamente à utilização de palavras-chave nos apontamentos, apenas 3 alunos optaram por seleccioná-las, nos *textos-fonte*, e transcrevê-las para a folha, tal como se ilustra num excerto da página de um aluno:

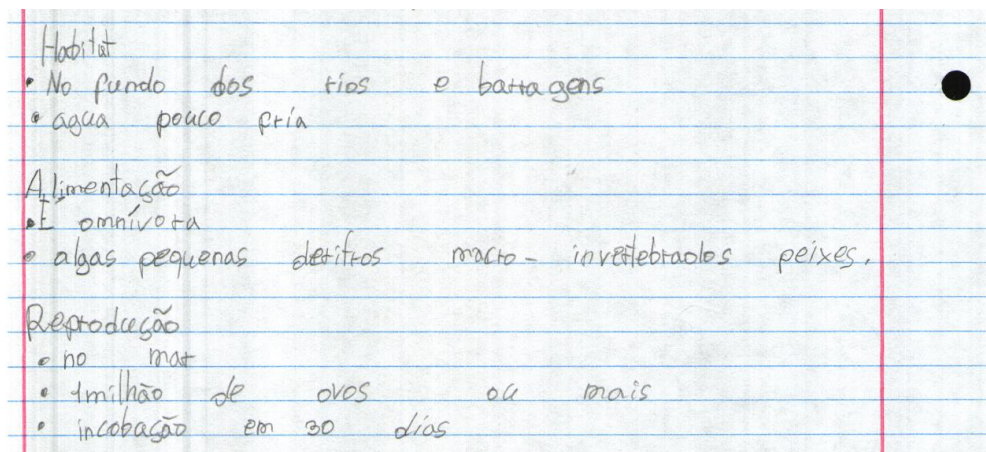


Figura 71. Folha de apontamentos do aluno A₁₁, na fase 3

Nestes casos, e sendo visível igualmente o destaque que dão aos subtemas, os alunos optaram por não copiar as frases dos textos, eventualmente, por terem percebido que tal cópia teria como resultado um pior desempenho na escrita do texto.

Numa análise comparativa com os dados obtidos na fase 2, verifica-se, assim, que o formato *texto* deixou de ser o mais representativo dos apontamentos dos alunos. De facto, como se pode verificar na figura seguinte, ao decréscimo do número de alunos que assumiu os apontamentos como um *texto* corresponde o aumento do número de alunos que elabora *esquemas* na tomada de notas: de 23% na fase 2, para 45% na fase 3.

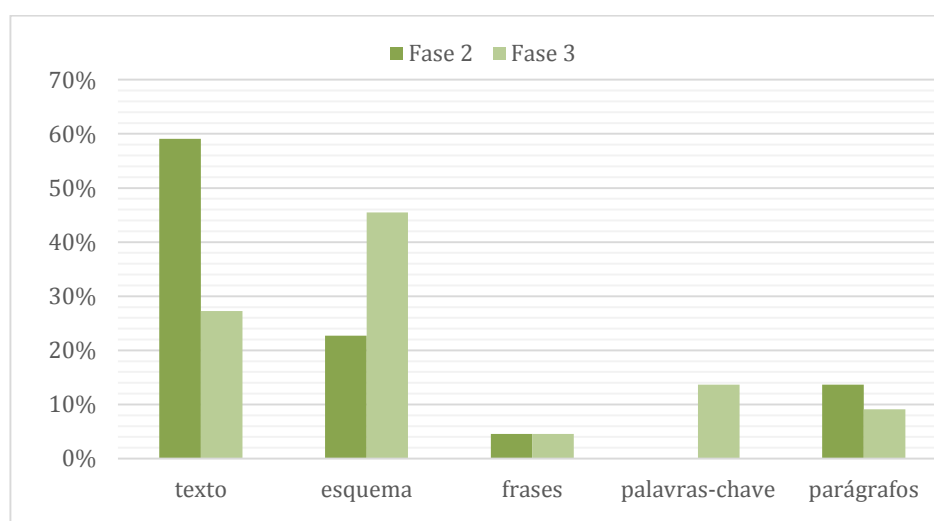


Figura 72. Formato dos apontamentos, dados comparativos das fases 2 e 3 – frequência relativa (22 alunos).

No entanto, embora tenha havido um maior número de alunos a optar por outros formatos na construção dos apontamentos (esquema, palavras e parágrafos), evidenciando uma mudança no entendimento que aqueles fazem da tarefa, o formato escolhido não tem um impacto muito significativo no número de subtemas que seleccionam. De facto, como as figuras seguintes o demonstram, a diferença de subtemas seleccionados pelo conjunto dos alunos que produziram apontamentos no formato texto (alunos G1), face àqueles que os produziram em outros formatos (alunos G2) é pouco significativa. No caso dos alunos do G1 a média situa-se nos 5,8, enquanto que os alunos do G2 apresentam uma média de 6,2 subtemas.

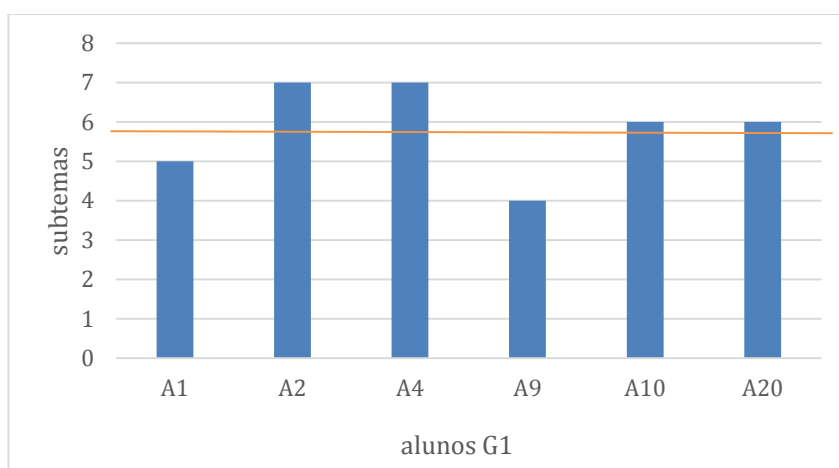


Figura 73. Alunos que produziram os apontamentos no formato texto - Grupo G1.

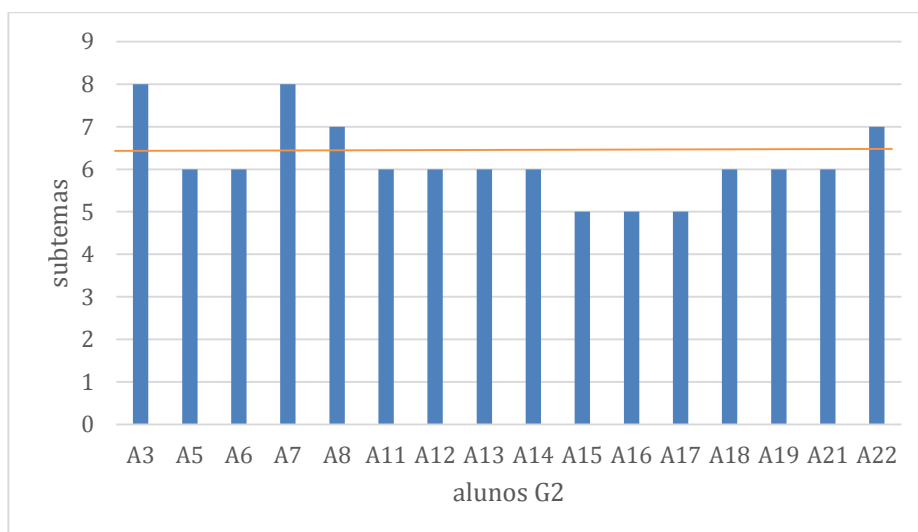


Figura 74. Alunos que produziram os apontamentos em outros formatos - Grupo G2.

Se, por um lado, os alunos parecem ter desenvolvido uma maior capacidade de seleção de informação e posterior organização, identificada quer no número de *subtemas* selecionados, quer na clara opção pela sua organização através de esquemas, por outro, ainda são visíveis algumas dificuldades, quer no caso dos alunos que ainda optam pelo formato texto, quer pelo facto de ainda continuarem ausentes alguns *subtemas* na grande maioria dos apontamentos dos alunos, uma vez que apenas 2 alunos apresentam os oito considerados (Figura 74).

No entanto, as transformações ocorridas poderão ter um reflexo positivo nas produções finais dos alunos. Assim, e indo ao encontro de algumas questões equacionadas para as quais se procuram eventuais justificações, no próximo ponto, procurar-se-á analisar e compreender as características e as eventuais alterações ocorridas nos textos finais dos alunos, quer ao nível dos conteúdos efetivamente textualizados, quer relativamente às formas da sua textualização.

3.1.2. *Escrita do texto*

No que diz respeito à **escrita do texto**, analisaram-se os textos finais dos alunos de acordo com as categorias já apresentadas que aqui se retomam: (i) conteúdos textualizados, extensão do texto; (ii) estratégias de textualização e (iii) arquitetura textual.

Procurou-se, a partir da análise, identificar quais os subtemas representados/ não representados nos textos finais, tentando perceber-se quais as razões que podem explicar as opções dos alunos. Para além disso, e uma vez que, aparentemente, o número de subtemas apresenta um acréscimo relativamente à fase 2, procurou relacionar-se tal aspeto com a extensão dos textos dos alunos, estabelecendo-se uma relação entre estas duas categorias. Por fim, a análise centrou-se nas características dos textos produzidos, colocando o enfoque quer nas estratégias de textualização utilizadas pelos alunos na passagem dos apontamentos para o texto final, quer nas características relativas à arquitetura textual.

3.1.2.1. Conteúdos textualizados

Tendo por base os 8 subtemas considerados nos *textos-fonte* identificou-se a ocorrência de cada um deles nos textos dos alunos. Como já foi referido na fase 2, considera-se que o *subtema* ocorre nos textos, sempre que o aluno refere pelo menos um dos seus *tópicos*.

A análise dos textos dos alunos permitiu, assim, identificar quer os *subtemas* com maior representatividade, quer aqueles que apresentam uma menor ocorrência nos textos produzidos. Os resultados relativos à análise constam da Figura 75:

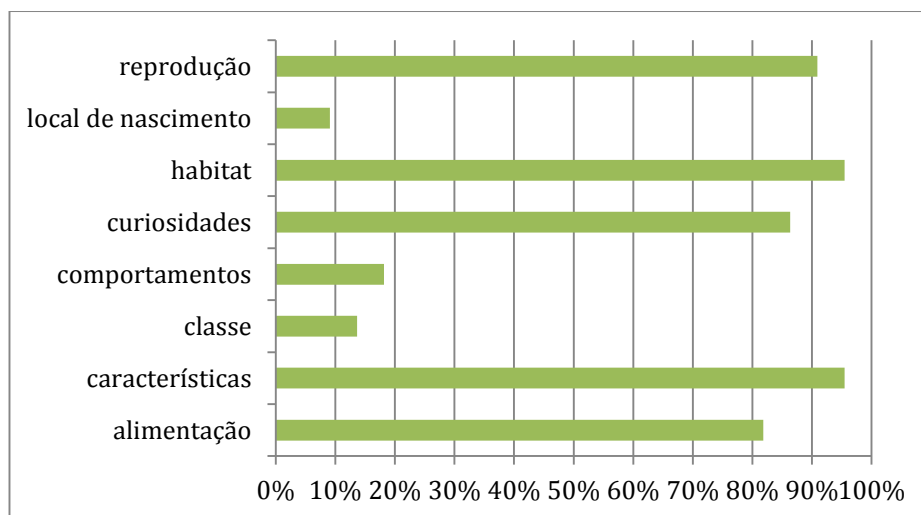


Figura 75. Subtemas considerados nos textos, fase 3 - frequência relativa (22 alunos).

As categorias *características* e *habitat* estão representadas nos textos de 100% e 95% dos alunos, respetivamente, enquanto que o *local de nascimento* é a categoria menos representada: 9%.

Quando se comparam estes dados com os da fase 2, é possível identificar algumas alterações que importa referir. A figura seguinte apresenta, comparativamente, as percentagens de cada uma das categorias, nas fase 2 e 3:

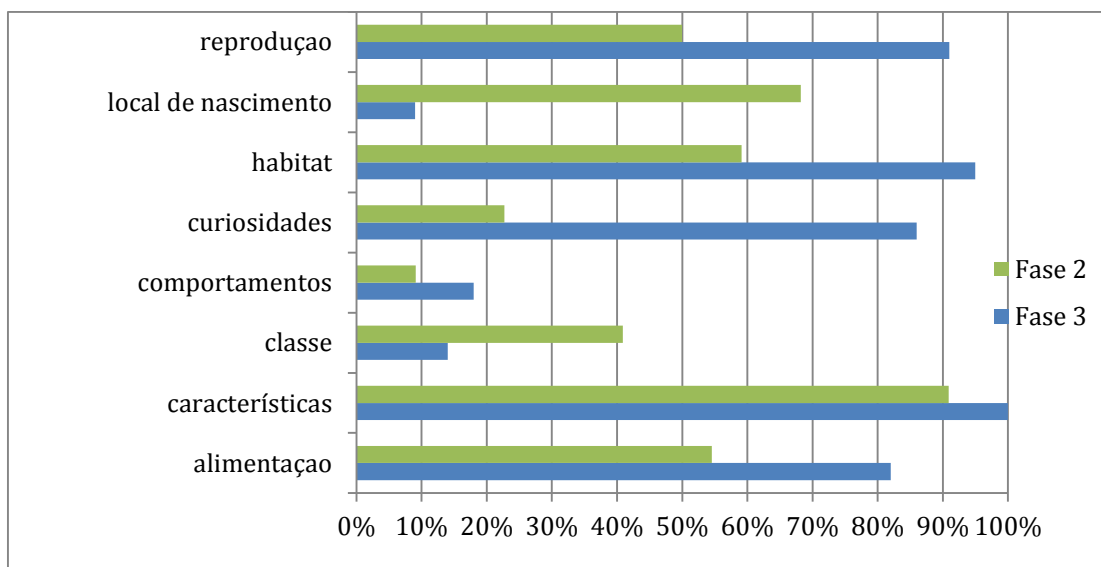


Figura 76. Subtemas considerados nos textos, dados comparativos fases 2 e 3 - frequência relativa (22 alunos).

Na fase anterior, fase 2, verificou-se que os alunos privilegiaram os subtemas que ocorriam em primeiro lugar no *texto-fonte 1*, texto que, como foi aí referido, foi o mais privilegiado na operação de leitura nessa fase. Assim se explica que, por exemplo, os subtemas *curiosidades* e *comportamentos*, apresentados no final do *texto-fonte 1*, tenham apresentado valores tão residuais nessa fase.

Contudo, como se referiu oportunamente, o texto *texto-fonte 1* apresentava o subtítulo *Introdução*, que, dada a sua formulação genérica, não especificava os subtemas *classe* e *local de nascimento*, apesar de essa informação aí estar integrada, como se pode observar na figura 77:

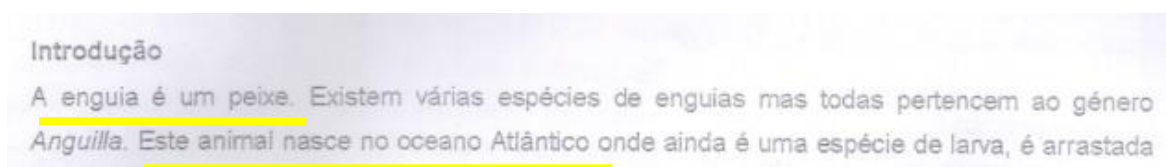


Figura 77. Excerto da introdução do texto-fonte 1.

Apesar de as duas categorias atrás referidas não estarem enquadradas nos respetivos subtítulos, verificou-se que, na fase 2, 68% dos alunos referiu o local de nascimento e 41% apresentou a classe da enguia. Aquilo que se verifica, por contraste, na fase 3 é que os dois subtemas *classe* e *local de nascimento* apresentam valores muito inferiores aos da fase anterior, passando a ser os subtemas menos representados nos textos dos alunos.

Uma possível justificação parece decorrer das aprendizagens proporcionadas pela mobilização do dispositivo didático na intervenção educativa. Na verdade, se, por um lado, os alunos parecem ter percebido que quando produzem uma exposição escrita, a partir da informação recolhida na leitura, os conteúdos a textualizar deverão ser selecionados ao longo dos *textos-fonte*, não devendo, por isso, limitar-se àqueles que ocorrem nos excertos iniciais, por outro lado, parecem ter ficado “presos” aos subtítulos apresentados no *texto-fonte*, não tendo, por isso, identificado excertos de informação “não rotulados” como subtemas.

Com efeito, uma das opções da formadora do 4.º ano foi a de valorizar, fundamentalmente, o trabalho sobre as questões do plano do texto e dos mecanismos de textualização, não definindo, por isso, módulos de trabalho que incidissem objetivamente sobre as estratégias e técnicas de seleção de informação. Embora tenha considerado a elaboração de esquemas na análise dos diferentes textos, que os alunos preenchiem à medida que iam lendo, tal não foi, como é visível na análise anterior, suficiente para que os alunos seleccionassem informação quando no texto não há a referência explícita ao tópico. Veja-se o exemplo já referido da *classe* e do *local de nascimento* da enguia, subtemas que quase “desapareceram” das produções finais dos alunos, uma vez que não estavam enquadrados pelos respetivos títulos.

Importa aqui estabelecer uma comparação com os dados recolhidos de uma das turmas do 3.º ano envolvidas na formação (cf. Pinto, 2012a; 2012b; 2013). A sua consideração neste estudo justifica-se uma vez que permite, de forma mais objetiva, concretizar as afirmações dos parágrafos anteriores.

No caso da turma do 3.º ano, foram definidas e trabalhadas em diferentes aulas a tomada de notas e a seleção de informação, conduzindo à construção de uma grelha de autoavaliação¹¹⁴ que os alunos preenchiem sempre que liam e seleccionavam informação, antes de produzir qualquer texto para expor conhecimentos.

¹¹⁴ Da grelha de autoavaliação constavam tópicos como: *Pensei no que é importante saber sobre? Selecionei e sublinhei a informação de acordo com o que é importante saber sobre? Escrevi nas*

Mais especificamente, no processo de seleção de informação a formadora utilizou a estratégia do *ciclo de escrita* (Pinto & Pereira, 2007): a *mobilização de conhecimentos prévios* sobre o objetivo e o tema (exemplo: na apresentação de um animal, mobilizam o conhecimento das categorias normalmente solicitadas em forma de perguntas: onde vive?, como se alimenta?, etc.); *identificação dos “lugares de resposta”* no texto lido, nos quais escrevem a respetiva questão; identificação de eventuais respostas (e perguntas) não previstas e *organização* dos tópicos e do conteúdo em esquemas ou mapas de conceitos, estratégias que assumem uma importância fundamental nas operações de leitura e seleção de informação (Sanchez, Lorch & Lorch, 2001).

Assim, se nas primeiras produções, os alunos do 3.º ano e 4.º ano, relativamente à seleção e textualização dos conteúdos, apresentaram um comportamento muito semelhante (isto é, sublinharam tópicos que não textualizaram, textualizaram tópicos que não selecionaram; eliminaram tópicos na transposição dos apontamentos para o texto, etc.), na produção final, os alunos da turma de 3.º ano passam a escrever nas margens do *texto-fonte*, a elaborar esquemas e a produzir os textos finais de acordo com os tópicos que definiram previamente.

Pode, portanto, identificar-se, neste caso, uma alteração nas estratégias de seleção de informação e textualização dos conteúdos selecionados. A explicação para este contraste parece estar relacionada com o facto de os alunos terem sido ensinados a atribuir categorias aos aspetos de conteúdo, em textos sem a identificação dos subtítulos, procurando, assim, em cada parágrafo, a informação que lhes permita responder ou elaborar as questões.

Ficaram, no entanto, por fazer, em ambas as turmas, atividades de seleção de informação em mais do que um texto nos módulos de trabalho da SE. Na verdade, e embora os professores soubessem que essa seria uma tarefa a avaliar no final da intervenção, uma vez que a produção final implicaria a consulta em dois textos, optaram por trabalhar a seleção de informação, nos diferentes módulos, a partir de atividades que envolviam, apenas, um único texto.

Este facto poderá ter tido reflexos no desempenho dos alunos da turma do 4.º ano, nomeadamente no facto de continuarem a desvalorizar, tal como na fase 2, os conteúdos

margens do texto as diferentes questões? Organizei as respostas num esquema? Vi se no texto há mais alguma resposta para uma pergunta que ainda não formulei?

presentes no *texto-fonte 2*. São os dados relativos a essa análise que se apresentam de seguida.

Adotando os mesmos procedimentos da fase 2, partiu-se do *subtema* mais representado nos textos (*características*) e procedeu-se à identificação, nos textos dos alunos, dos 10 *tópicos* presentes nos dois *textos-fonte*.

Relativamente a este aspeto, continua a verificar-se uma tendência acentuada na preferência dos alunos pelo *texto-fonte 1*, uma vez que apenas 5 alunos selecionaram informação do *texto-fonte 2*.

Na tabela seguinte, estão listados os diferentes tópicos e as diferentes formulações do mesmo tópico quando ocorrem em simultâneo nos dois textos¹¹⁵ e identificados aqueles que foram selecionados quer pelos 5 alunos atrás referidos, quer por aqueles que só selecionaram a informação que consta do *texto-fonte 1*.

Tabela 29

Tópicos do subtema características nos textos-fonte e número de alunos, fase 3

aparência serpentiforme	3
barbatana dorsal	17
boca larga	3
corpo alongado e cilíndrico	5
corpo longo e cilíndrico	16
dentes pequenos, aguçados e fortes	18
dorso esverdeado	4
escamas minúsculas e ovais	3
escamas ovais	14
fêmea maior do que o macho	4
focinho cónico com duas narinas	19
ventre claro	2

¹¹⁵ As células sombreadas correspondem aos tópicos do *texto-fonte 2*, quer por ocorrerem apenas neste, quer porque a formulação é distinta da apresentada no *texto-fonte 1*.

Os alunos continuam, assim, a demonstrar uma preferência pelo *texto-fonte 1*, o texto com subtítulos. De facto, quando se analisam comparativamente as duas fases, verifica-se que apenas mais dois alunos seleccionaram informação do *texto-fonte*, comparativamente com a fase 2.

Confirma-se, assim, que o facto de não ter sido previsto, nos módulos, um trabalho de selecção de informação em mais do que um texto, teve reflexos no desempenho dos alunos. Estes continuam a privilegiar apenas um texto, na leitura e selecção de informação, ou seja, continuam a desenvolver uma tarefa que se arrica a deixar de fora um conjunto de informação que, pela sua relevância, condiciona os conhecimentos que os alunos venham a adquirir sobre determinado tema. Aliás, isso é visível no número de tópicos apresentados para o *subtema características*, nos textos dos alunos. Relativamente aos 10 *tópicos* apresentados nos dois *textos-fonte*, os alunos apresentaram, em média, 5 *tópicos* (Figura 78).

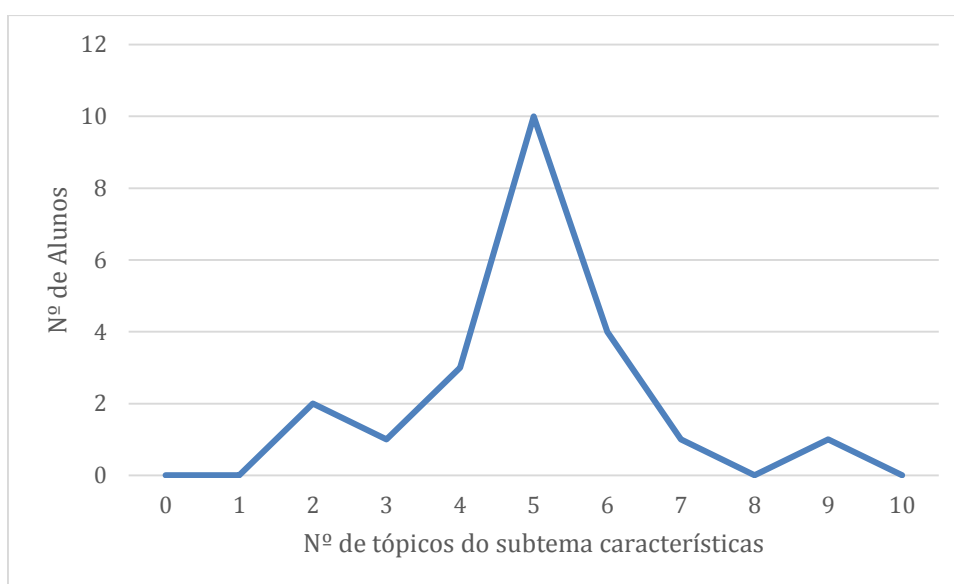


Figura 78. Número de tópicos do subtema características explicitados nos textos, na fase 3.

Muito embora os valores sejam superiores aos da fase 2, cujo valor médio foi de 3,4 tópicos, os alunos apresentam, ainda, na fase 3, apenas metade dos tópicos referidos nos *textos-fonte*.

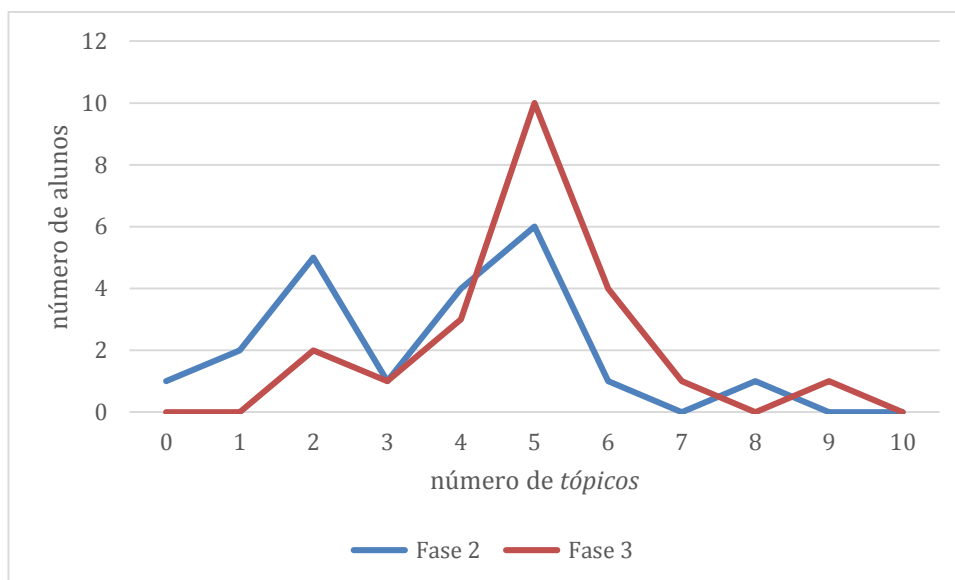


Figura 79. Número de tópicos do subtema características explicitados nos textos, nas fases 2 e 3.

Foi possível identificar, na fase 2, uma tendência para reduzir progressivamente a informação (número de subtemas) nas diferentes fases da tarefa. Essa tendência não se mantém, como se pode verificar a partir da leitura da Figura 80.

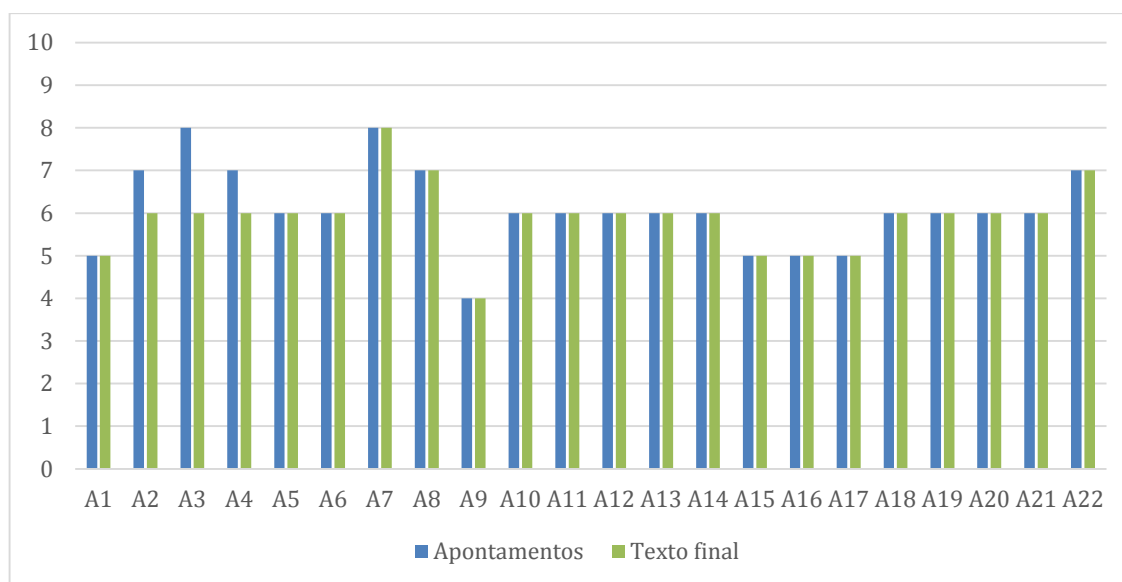


Figura 80. Número de subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fase 3.

Embora 3 alunos tenham reduzido o número de *tópicos* no texto final, torna-se evidente, a partir da Tabela 30, que a tendência na fase 3 é para manter o mesmo número de subtemas nos apontamentos e no texto final.

Tabela 30

Subtemas considerados nos apontamentos e no texto final, fases 2 e 3 (média)

	Apontamentos		Texto final	
	Fase 2	Fase 3	Fase 2	Fase 3
Média	5,2	6,1	4,0	5,9

De facto, pode concluir-se que os alunos, na fase 3, assumiram os apontamentos como um “lugar” de explicitação dos conteúdos que consideraram mais importantes, a partir da leitura que efetuaram do(s) texto(s) lido(s).

Face à alteração identificada no número de *subtemas* textualizados, comparativamente à fase 2, seria previsível que os textos produzidos tivessem, também eles, sofrido algumas alterações, nomeadamente, na sua extensão, uma vez que, nesta fase, os alunos consideraram um maior número de subtemas.

É importante salientar que, paralelamente, a este aspeto, os alunos trabalharam, ao longo dos módulos, e entre outras questões, o plano do texto da exposição escrita que implicava a consideração de um parágrafo de *introdução* e um de um *fechamento* (para além, claro, dos de desenvolvimento) nos textos produzidos. Uma vez que os parágrafos inicial e final não constavam das primeiras produções (na fase 2), a serem considerados pelos alunos nesta fase implicariam, também, uma maior extensão dos textos finais.

3.1.2.2. Extensão do texto

Neste ponto da análise, procurou identificar-se a extensão dos textos dos alunos.

Na Figura 81 é apresentada a extensão dos textos em número de linhas, por aluno, assim como a média de linhas relativa à turma (28,8 linhas).

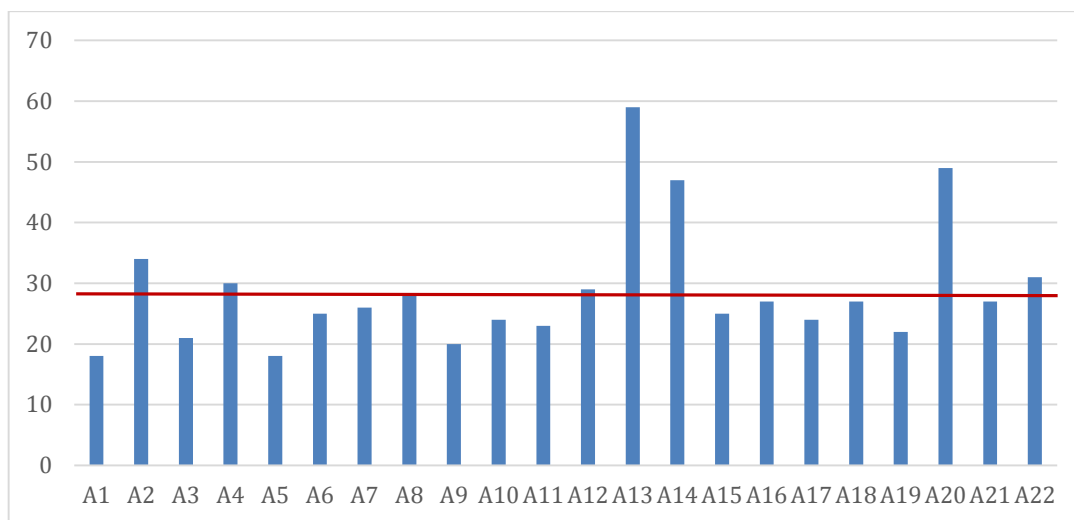


Figura 81. Extensão do texto em número de linhas, por aluno, na fase 3.

A extensão dos textos dos alunos varia entre as 18 linhas (A1 e A5) e as 59 linhas (A13), sendo que este intervalo não é explicado pelo número de subtemas textualizados, uma vez que os dois primeiros alunos textualizaram 5 e 6 subtemas, respetivamente, e o aluno A13 textualizou, também, 6 subtemas. Aliás, uma vez que a variabilidade do número de subtemas textualizados pelos alunos é pouco acentuada, as diferenças apresentadas pelos alunos, relativamente ao número de linhas, não podem ser explicadas pelo número de subtemas textualizados. Note-se, contudo, que a relação entre o número de subtemas considerados e a extensão do texto é, mais visível na fase 2. Por exemplo, enquanto o aluno que apresenta o texto com menor extensão (9 linhas) só textualiza dois subtemas (A8), os alunos com maior extensão apresentam um maior número de subtemas.

A não existência de uma relação entre a extensão e o número de subtemas é confirmada pela aplicação do teste de correlação, que permite verificar que, em ambas as fases, não existe uma relação direta entre o número de subtemas e a extensão do texto; na

fase 2, o coeficiente de correlação de Pearson apresenta um valor de 0,5, sendo ainda menor no caso da fase 3, apresentando um valor de 0,2.

É possível, no entanto, concluir que a extensão dos textos aumentou na fase 3, relativamente à média da turma, verificando-se que apenas o texto de um aluno (A4) apresenta uma menor extensão na fase 3 (Figura 82).

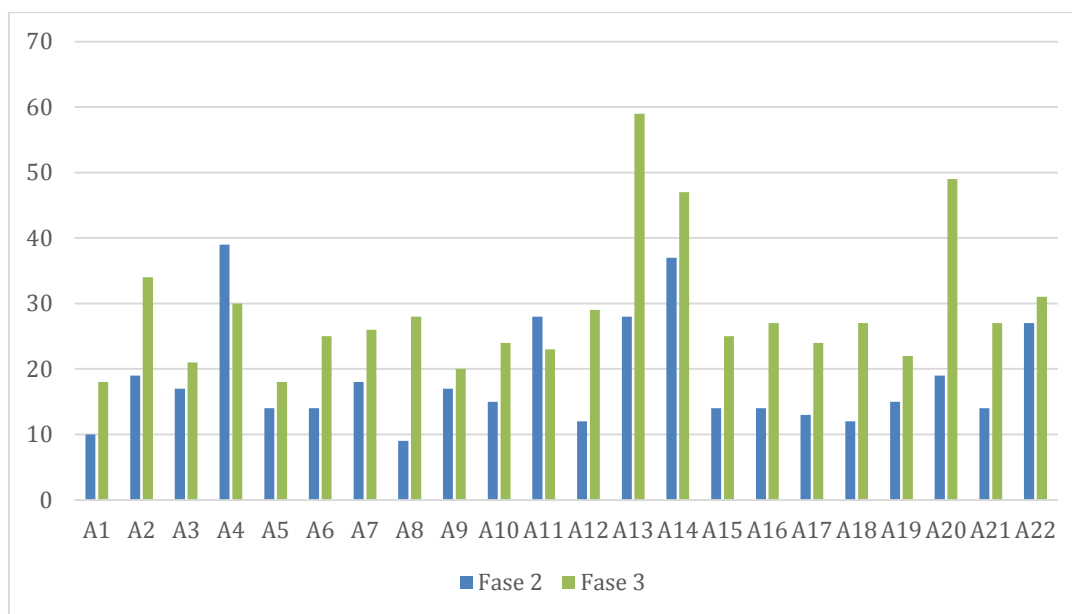


Figura 82. Extensão dos textos em número de linhas, por aluno, nas fases 2 e 3.

O facto de os alunos terem apresentado mais tópicos em cada subtema será um dos fatores que contribui para uma maior extensão dos textos. Outro fator que terá igualmente contribuído para este aumento prende-se com o facto de os alunos terem inserido, nas suas produções, um parágrafo introdutório e um de desfecho, constituintes não apresentados nas suas produções, na fase 2. Este último aspeto será confirmado na análise relativa à arquitetura textual.

Face aos dados até agora apresentados, que evidenciam um melhor desempenho dos alunos na fase 3, quer no que respeita ao número de conteúdos que textualizaram, quer quanto à extensão do texto que construíram, importa perceber, de forma mais objetiva, se tais alterações se faziam notar de forma mais evidente nos alunos que já tinham apresentado um melhor desempenho na fase 2, ou naqueles que tinham apresentado um pior desempenho.

Neste sentido, foi possível identificar os alunos que tiveram um desempenho mais fraco na fase 2, relativamente à média da turma. Na tabela seguinte apresentam-se, assim, esses dados:

Tabela 31

Média dos subtemas textualizados e da extensão do texto nas fases 2 e 3

	Texto final			
	subtemas		extensão (n.º de linhas)	
	Fase 2	Fase 3	Fase 2	Fase 3
MT ^a	4,0	5,9	18,4	28,8
MA ^b	2,8	5,8	13,9	24,1
MA ^c	4,6	6,2	28,1	39,9

Nota

^a MT média apresentada pela turma.

^b MA média relativa aos alunos com resultados inferiores à média da turma, no número de subtemas e extensão do texto (número de linhas).

^c MA média relativa aos alunos com resultados iguais ou superiores à média da turma, no número de subtemas e extensão do texto (número de linhas).

Relativamente ao número de subtemas, verifica-se que, enquanto na fase 2 a média dos alunos com piores resultados se situa nos 2,8 (inferior, por isso, aos 4,0 da turma), na fase 3 apresentam, em média, um número de subtemas quase idêntico ao apresentado pela turma, uma vez que a diferença é residual: 5,8 para 5,9.

No caso da extensão do texto, os alunos cujas produções se situam abaixo da média da turma na fase 2 (13,9 linhas), também se situam abaixo dos valores médios da turma, na fase 3 (24, 1 linhas). De qualquer forma, se analisarmos a sua progressão, verifica-se que estes alunos aumentaram, em média, 10,2 linhas às suas produções (de 13,9 para 24,1), valor muito próximo do número de linhas que aumentou a média turma: 10,4 linhas (de 18,4 na fase 2, para 28,8 na fase 3).

Parece, pois, legítimo assumir que o ensino intencional e explícito de determinados aspetos da produção textual pode ter incidência em outras dimensões do texto, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos a textualizar, uma vez que os alunos foram capazes de selecionar um maior número de subtemas, mesmo sem o desenvolvimento explícito de qualquer módulo específico.

Tal incidência foi também visível na própria extensão do texto. Ao contrário de muitos outros géneros, nos quais a extensão não se reveste (ou pode não se revestir) de indicador da “qualidade” do texto, nesta situação de comunicação específica (expor conhecimentos) configurada pelo género específico – a *exposição escrita*, a extensão do texto é relevante.

Dado que o texto a produzir implicava a explicitação de informação sobre um tema, informação essa seleccionada a partir de dois textos, torna-se evidente que um texto composto por 15 ou 20 linhas não poderá, efetivamente, dar conta de todos os subtemas que importava referir. Nessa mesma lógica, se os alunos demonstraram, na fase 3, uma capacidade para produzir um texto com uma maior extensão, torna-se evidente que “aprenderam mais coisas” quer sejam elas sobre os conteúdos, quer sobre as formas de os apresentar.

A relação entre as aprendizagens efetuadas a partir (e para além) dos módulos e os desempenhos na escrita dos textos demonstrados pelos alunos poderá igualmente ter reflexos nas estratégias de textualização utilizadas no momento em que “passam” dos apontamentos para o texto a informação que “copiaram”. Na verdade, os conteúdos a apresentar e as formas da sua apresentação não poderão ser muito diferentes daquelas que estão formuladas nos *textos-fonte*. Tratando-se de uma quase “listagem” das características de um animal, torna-se difícil, se não impossível, parafrasear o conteúdo explicitado nos *textos-fonte*.

Talvez por isso (ou apesar disso) os alunos demonstraram algumas dificuldades, na fase 2, quando tentaram reproduzir os excertos de informação que copiaram para os apontamentos. De facto, ao tentarem evitar a cópia, por não ter sido essa a tarefa pedida, foram substituindo, adicionando e suprimindo partes das frases, sem se preocuparem com os resultados que tal operação poderia ter quer na sintaxe das frases que construíram, quer na cientificidade dos conceitos apresentados.

Uma vez que os apontamentos dos alunos passaram a ter mais o formato de esquema e menos o de texto, importava perceber se tal “transformação” era, também ela, condicionadora de um melhor desempenho dos alunos na escrita do texto.

3.1.2.3. Estratégias de textualização

Embora os textos ainda apresentem problemas a vários níveis, nomeadamente a nível sintático, ortográfico e de pontuação, os alunos pareceram demonstrar um melhor desempenho na construção do sentido dos diferentes excertos de informação.

Por exemplo, enquanto na fase 2 o aluno substituiu o termo *mamífero* pelo o de *peixe*, incorrendo, assim, num erro de natureza científica (para além dos erros ortográficos), na fase 3, o mesmo aluno já não efetua tal substituição (Figura 83):

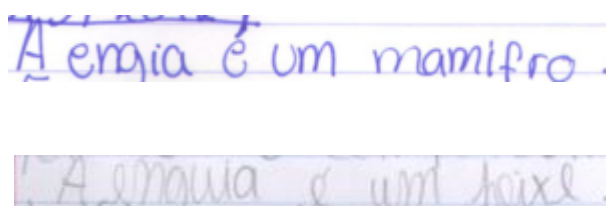


Figura 83. Estratégias de textualização, fase 3. Excerto do texto do aluno aluno A17.

Neste outro exemplo da fase 2, o aluno, ao inserir palavras, utilizou léxico desadequado na descrição das características do corpo da enguia, uma vez que um dos conteúdos do MDG dizia respeito quer à utilização de “adjetivos de valor específico”, quer à não utilização “destas palavras”¹¹⁶ naqueles textos específicos, o aluno parece ter reconsiderado a opção tomada e elimina-as, na fase 3 (Figura 84):

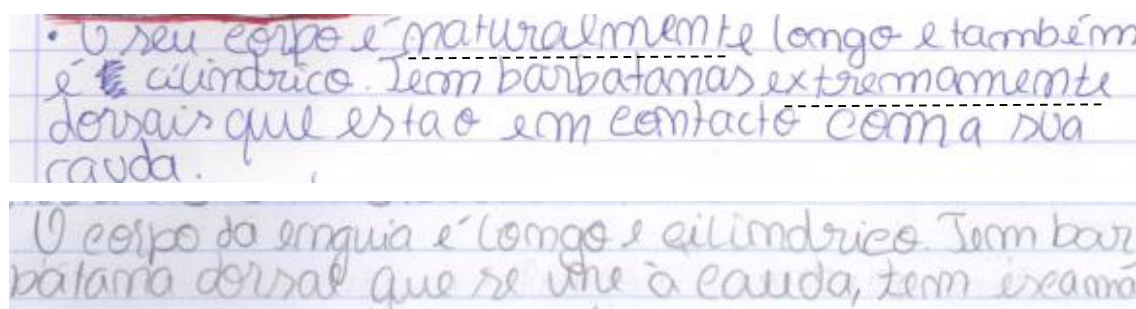


Figura 84. Estratégias de textualização, fase 3. Excerto do texto do aluno aluno A12.

¹¹⁶ Uma vez que os alunos ainda não conhecem o termo “advérbio”, a professora optou por apresentar alguns exemplos das produções dos alunos e tentou alertá-los para a necessidade de se evitarem as “tais palavras”.

Um outro aspeto que importa referir diz respeito à estratégia de cópia de frases que os alunos continuam a mobilizar. De facto, e uma vez que a própria natureza da informação a textualizar dificilmente poderia ser apresentada com uma formulação muito distinta daquela que é apresentada nos *textos-fonte*, aspeto já referido, há muitos excertos de informação nos textos dos alunos copiados dos *textos-fonte*. No entanto, enquanto na fase anterior as supressões, substituições e inserções que utilizavam tinham como resultado um conjunto de sequências agramaticais, na fase 3, os alunos demonstram uma maior preocupação com a correção sintática e com a articulação entre as frases. Por outro lado, ao escreverem o texto com base nos apontamentos manifestam uma maior preocupação, quer com a adequação linguística, quer com a cientificidade dos conceitos.

No exemplo seguinte retoma-se um excerto dos apontamentos do aluno A₇ no qual se identifica a utilização de um tempo verbal não adequado ao género:

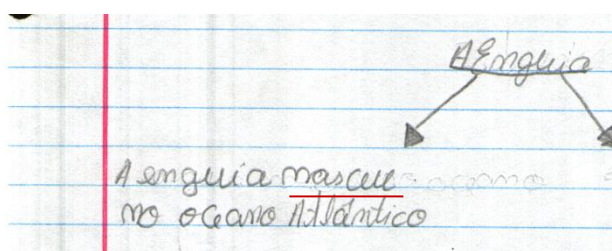


Figura 85. Excerto dos apontamentos do aluno A₇, fase 3.

No entanto, ao produzir o texto final, o aluno alterou o tempo verbal, o que indica que não se limitou a copiar as frases tal como estavam nos apontamentos, mas que foi capaz de as reformular, de acordo com os conhecimentos de que dispunha.

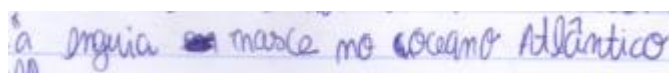


Figura 86. Excerto do texto do Aluno A₇, fase 3.

Ainda a título ilustrativo, retoma-se o texto produzido pelo aluno A₂₁, apresentado, na fase 2, como um exemplo de uma produção escrita realizada através da seleção de frases dos parágrafos:

texto final : A Enguia

A enguia nasce no oceano atlântico, morre com cerca de 55 anos. Pertence ao género *Anguilla*. Tem um ciclo de vida no mar e na água doce. A enguia tem dentes pequenos e pontes, 2 narinas e o corpo longo e cilíndrico. A enguia tem uma barbatana que se une à cauda. A enguia fêmea encontra-se na parte superior dos cursos de água e os machos nos estuários. A enguia é um animal omnívoro. As enguias reproduzem-se entre os 5 ou 12 anos mas pro fundezas por volta dos 300 a os 700m. A temperatura é 16°C ou 17°C.

Figura 87. Texto do aluno A21, fase 2.

Como se pode ver na figura seguinte, o texto produzido pelo mesmo aluno, na fase 3, já não foi construído através da estratégia de sobreposição de frases utilizada na fase 2¹¹⁷.

¹¹⁷ Neste momento, o exemplo apresentado ilustra apenas o ponto em análise. Os aspetos relativos quer ao plano do texto, mecanismos de textualização, etc., serão apresentados mais à frente, neste estudo

Este texto vai falar sobre a enguia. Primeiro aborda as características, em seguida o habitat, falando da alimentação, posteriormente aborda a reprodução, depois do comportamento e para finalizar fala sobre as curiosidades.

Relativamente às características tem 2 narinas e o folinho cônico, tem dentes pequenos, aguçados e fortes. A enguia é mais ativa durante a noite.

Vivem no fundo dos rios e nas barragens. Os machos encontram-se nos estuários e as fêmeas nas partes superiores dos cursos de água.

Quanto ao seu alimento, pode ser: matéria mineral, material vegetal, detritos, macro-invertebrados aquáticos e alguns peixes. A enguia é onnivora.

Reproduz-se nas profundezas, cada fêmea pode produzir 1 milhão de ovos. As fêmeas reproduzem-se no fundo do mar.

As fêmeas vivem entre 6 a 13 anos, e os machos 6 a 12 anos.

Por vezes as enguias ficam presas nos poços e crescem muito e podem atingir os 55 anos.

Então são algumas informações sobre a enguia.

Figura 88. Texto do aluno A21, fase 3.

Embora sejam visíveis as melhorias nas produções dos alunos, aspeto que será retomado no ponto seguinte, há ainda muitos textos que apresentam alguns problemas quer a nível da construção frásica, quer a nível da cientificidade dos conceitos. Esses problemas são muitas vezes originados pelas dificuldades de contração da informação, como se pode ver nos exemplos seguintes:

Ela põe 1 milhão de ovos na temperatura entre 16°C e 17°C passando 30 dias, da reprodução eles nascem.

Figura 89. Dificuldades dos alunos - excerto do texto do aluno A5, fase 3.

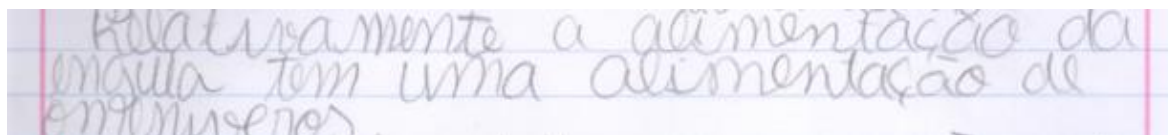


Figura 90. Dificuldades dos alunos - excerto do texto do aluno A17.

Independentemente das muitas dificuldades ainda manifestadas pelos alunos, nota-se uma efetiva melhoria das suas produções, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos específicos definidos no MDG e desenvolvidos nos diferentes módulos.

Se se considerarem aquelas que foram as prioridades definidas pela professora da turma, face às dificuldades manifestadas pelos alunos na fase 2, pode afirmar-se, efetivamente, que os alunos construíram conhecimentos sobre o género e sobre as características do texto a produzir, como o vieram a confirmar os dados que se apresentam nos ponto seguintes.

3.1.2.4. Arquitetura textual

i) Macroestrutura textual

Um dos aspetos que imediatamente ressaltava da leitura dos textos dos alunos na fase 2 dizia respeito, para além das dificuldades de organização do texto em parágrafos, à ausência de um parágrafo introdutório que apresentasse o tema e o objetivo (ou objetivos) do texto, aspeto considerado fundamental numa exposição escrita.

A partir dessa constatação, um dos módulos trabalhados com os alunos centrou-se no plano do texto, tendo-se estabelecido, então, um plano fixo organizado em três partes constitutivas: (i) a introdução, na qual os alunos deveriam apresentar o tema, os objetivos do texto e os subtemas a desenvolver por uma determinada ordem; (ii) o desenvolvimento, cuja apresentação dos temas deveria seguir a ordem escolhida na introdução, e (iii) um fechamento, que implicava remeter o leitor para outras fontes ou retomar o objetivo inicial como remate do texto.

Tendo estes elementos do plano por base, foram analisados os textos dos alunos e identificada a percentagem daqueles que produziram o texto final de acordo com as três categorias definidas.

A conclusão a que se chegou foi a de que todos os alunos produziram o texto com uma introdução e um desenvolvimento. Já a categoria *fechamento*, talvez a mais difícil de compreender para os alunos, foi apresentada, no entanto, por 77% dos alunos (Figura 88).

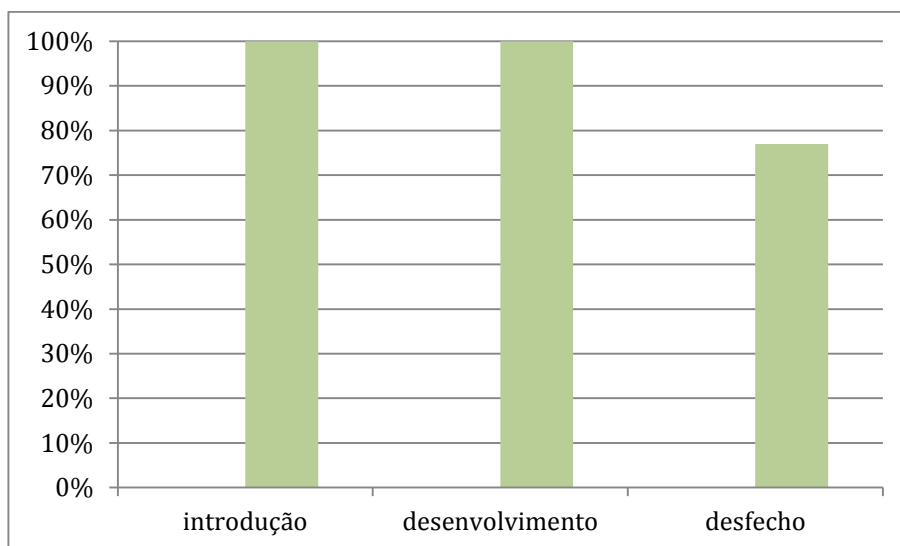
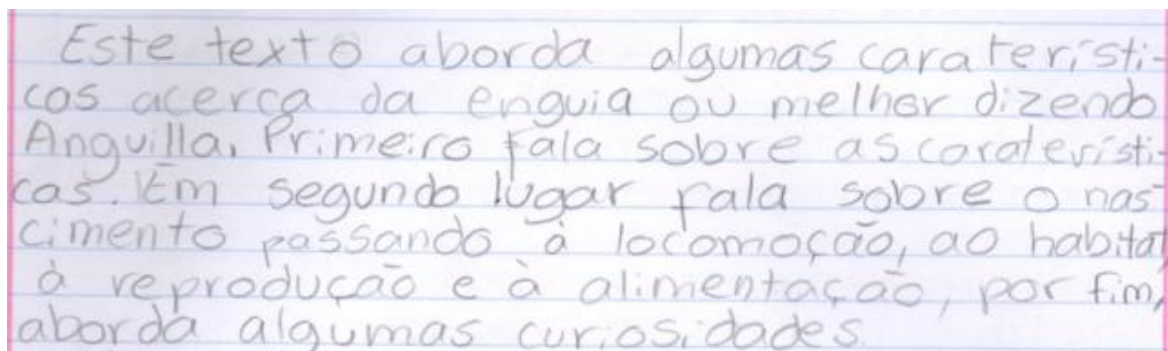


Figura 91. Macroestrutura – Organização do texto na fase 3.

Na análise das diferentes introduções dos alunos, foram tidas em consideração as diferentes características definidas no MDG, com base nas quais se procurou identificar, em cada um das introduções, o *objetivo*, o *tema* e os *subtemas* a desenvolver.

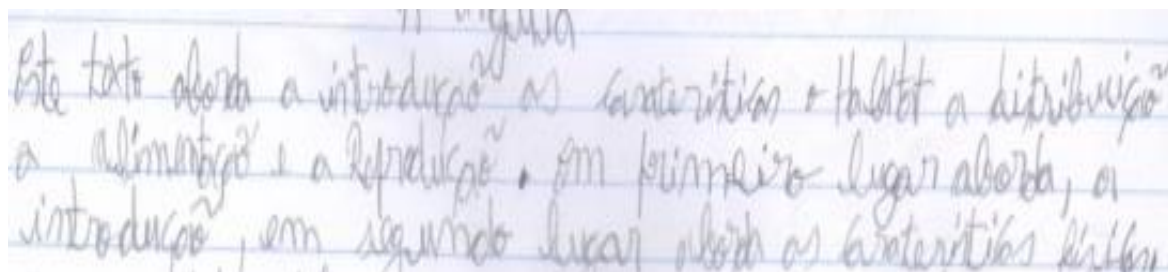
De facto, também nestas categorias os alunos demonstraram um bom desempenho, como se exemplifica no excerto de um texto de um aluno (Figura 92), uma vez que elas estão presentes em 86% das introduções dos alunos.



Este texto aborda algumas características acerca da enguia ou melhor dizendo Anguilla. Primeiro fala sobre as características. Em segundo lugar fala sobre o nascimento passando à locomoção, ao habitat, à reprodução e à alimentação, por fim, aborda algumas curiosidades.

Figura 92. Organização do texto, fase 3 - excerto do texto do aluno A₁₄.

Embora, como se viu, todos os alunos tenham considerado a introdução nos seus textos, há casos em que a estas faltam um dos elementos definidos, como se ilustra no exemplo da figura seguinte na qual se apresenta um excerto de uma introdução de um aluno à qual falta a apresentação do tema:



Este texto aborda a introdução as características e habitat a distribuição a alimentação e a reprodução. em primeiro lugar aborda, a introdução, em segundo lugar aborda as características físicas.

Figura 93. Dificuldades dos alunos na introdução, fase 3 - excerto do texto do aluno A₁.

O aluno apresenta os *subtemas* que vai desenvolver, incluindo a introdução que, como já foi referido, é um dos subtítulos do *texto-fonte*, mas não refere o tema, talvez por entender que o facto de este estar no título do texto, significa que não é necessário voltar a referi-lo.

Outro aspeto que decorre da análise efetuada diz respeito às dificuldades manifestadas por alguns alunos na construção da introdução. Para além dos casos que incluem a designação *introdução* nos subtemas, como no exemplo da figura anterior (“*Este texto aborda a introdução...*”), outros alunos manifestam algumas dificuldades a nível sintático, nomeadamente, problemas de subcategorização, como no exemplo seguinte:

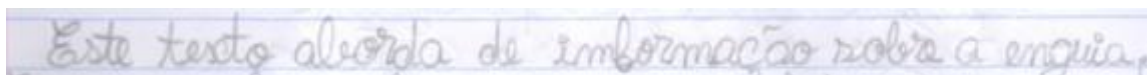


Figura 94. Dificuldades dos alunos na introdução, fase 3 - excerto do texto do aluno A₁₆.

Uma característica também muito visível nas produções dos alunos diz respeito à atribuição dos traços [+ humano] ao “texto”: “o texto fala; o texto aborda”, justificada, como se referirá mais à frente, pela apresentação destes termos pela professora da turma.

Na parte do desenvolvimento, procurou analisar-se, por um lado, se os subtemas desenvolvidos correspondiam àqueles que foram apresentados na introdução e, por outro, se os subtemas apresentados seguiam a ordem definida na introdução. Para além destes aspetos, analisaram-se os parágrafos do desenvolvimento no sentido de perceber se cada um deles correspondia a um subtema específico.

Os dados recolhidos permitiram verificar que 91% dos alunos seguiram a ordem dos subtemas apresentados e construíram o texto em parágrafos, fazendo corresponder a cada um deles um subtema diferente.

Relativamente ao fechamento do texto, os alunos que não o apresentaram parecem demonstrar não ter percebido como realizá-lo. Com efeito, no preenchimento da grelha de autoavaliação¹¹⁸ selecionaram a coluna do não (não tem) mas não reescreveram o texto, como se ilustra nas figuras seguintes, nas quais se apresenta o excerto da grelha de um dos alunos e respetivo final do texto:

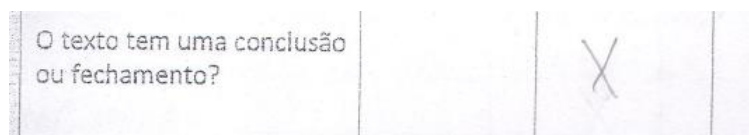


Figura 95. Excerto da grelha de autoavaliação do aluno A₁, fase 3.

¹¹⁸ Os itens constantes da grelhas de autoavaliação constam das Figuras 23 e 24.

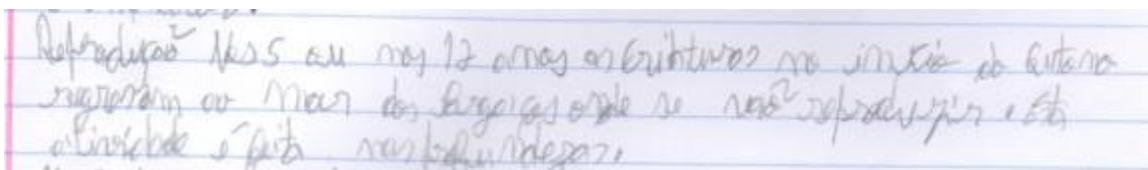


Figura 96. Excerto do final do texto do aluno A1.

Este aspeto é particularmente importante, uma vez que torna visível, por um lado, que os alunos reviram o texto em função da grelha de avaliação e, por outro lado, que identificam os itens a rever com algum rigor.

Para além disso, e esta é uma consideração que merece algum destaque, estes alunos apresentam já uma capacidade de reflexão sobre as suas próprias dificuldades, face aos conhecimentos adquiridos. Na verdade, a tomada de consciência de que não sabem como concretizar um aspeto pedido (ou exigido) na produção textual tem, obviamente, um significado muito diferente de não saber sequer que tal aspeto é pedido, ou a que é que se refere.

Os desfechos apresentados são, na sua maioria, os finais “possíveis”. Não tendo muito mais a acrescentar sobre o tema e não havendo qualquer conclusão a retirar face ao que foi dito, usaram o exemplo que foi sendo apresentado nos diferentes módulos pela professora:

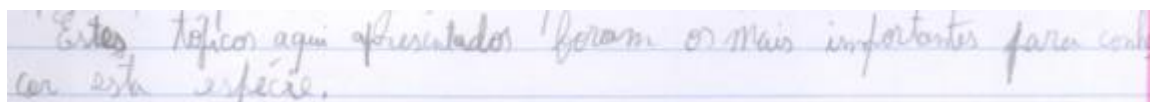


Figura 97. Excerto do fechamento do texto do aluno A19.

No entanto, também foram identificados alguns desfechos que pretendiam ir para além do que foi dito no texto, e acrescentar alguma informação mais:

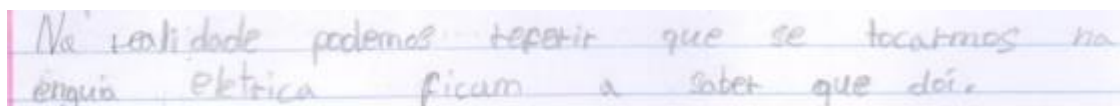


Figura 98. Excerto do fechamento do texto do aluno A11.

Num outro nível de análise, correspondente à camada intermédia do “folhado textual”, os mecanismos de textualização, foram analisados os textos produzidos e recolhidos os exemplos que pudessem dar conta, também a este nível, de que os conteúdos identificados no MDG e trabalhados nos módulos foram de alguma forma compreendidos e utilizados pelos alunos.

ii) Mecanismos de textualização

Face às dificuldades demonstradas pelos alunos na produção do texto na fase 2, foram previstos módulos de trabalho centrados no desenvolvimento dos mecanismos de textualização considerados no MDG como fundamentais para os alunos em questão. Foram, ainda, analisadas, porque consideradas no MDG e SE, algumas marcas linguísticas do discurso teórico: utilização de frases declarativas; utilização da 3.^a pessoa e de adjetivos de valor específico.

Relativamente à utilização dos estruturadores de informação, a análise dos textos permite concluir que 65% dos alunos os utilizou na escrita do texto, o que contrasta claramente com os resultados da fase 2, em que nenhum texto apresentava estruturadores de informação.

Foi igualmente possível verificar que os estruturadores de informação foram mais utilizados na introdução (91% dos alunos) do que na abertura dos parágrafos, uma vez que apenas 50% dos alunos os utilizou nesse contexto. O excerto seguinte exemplifica um desenvolvimento sem estruturadores:

O seu corpo é longo e cilíndrico que possui barbatana dorsal que se une à cauda, escamas ovais e sua forma cônica e tem a marinha e no seu interior existem dentes pequenos mas fortes e aguçados. A enguia vive maritariamente no fundo dos rios e barragens, esta prefere rios com águas correntes, escuras, pouco frias e cheia com areia ou lodo ou vegetação densa.

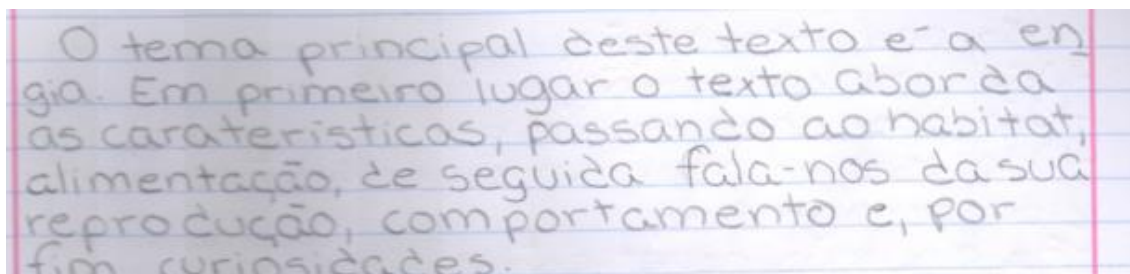
Figura 99. Dificuldades dos alunos, fase 3 – mecanismos de textualização. Excerto do texto do aluno A18.

Na construção do parágrafo relativo à introdução, procurou identificar-se o modo como os alunos utilizaram os estruturadores de informação, uma vez que teriam de apresentar vários subtemas (num máximo de 8). Assim, teriam de optar ou por selecionar um estruturador para cada subtema, ou agrupar diferentes subtemas e apresentá-los utilizando um número menor de estruturadores. Na realidade, e como se pode ver no exemplo seguinte, alguns alunos optaram por apresentar os subtemas utilizando, para cada um, um estruturador:

Este texto aborda algumas características sobre a enguia. Primeiro fala sobre o seu marcamento, em segundo lugar da sua morfologia e em seguida do habitat. Posteriormente aborda da sua alimentação, passando à reprodução e para finalizar fala das curiosidades.

Figura 100. Utilização dos estruturadores de informação, fase 3. Excerto do texto do aluno A22.

Outros, no entanto, optaram por agrupar os subtemas, utilizando, assim, um menor número de estruturadores:

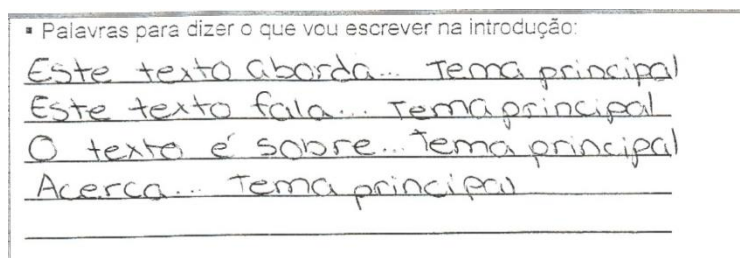


O tema principal deste texto é a en-
gia. Em primeiro lugar o texto aborda
as características, passando ao habitat,
alimentação, de seguida fala-nos da sua
reprodução, comportamento e, por
fim curiosidades.

Figura 101. Utilização dos estruturadores de informação, fase 3. Excerto do texto do aluno A2.

Como já foi referido, os textos dos alunos apresentam uma característica quase comum a todos. Na introdução, ao termo “texto” é atribuído o traço de [+ humano]. Na verdade, este é um problema que não pode ser imputado aos alunos, uma vez que eles se limitam a utilizar a expressão partindo das possibilidades que foram apresentadas pela professora.

Como se pode ver no excerto de um dos CdE de um aluno (Figura 102), nas possibilidades de “início do texto” figuram os exemplos “o texto fala” e “o texto aborda”:



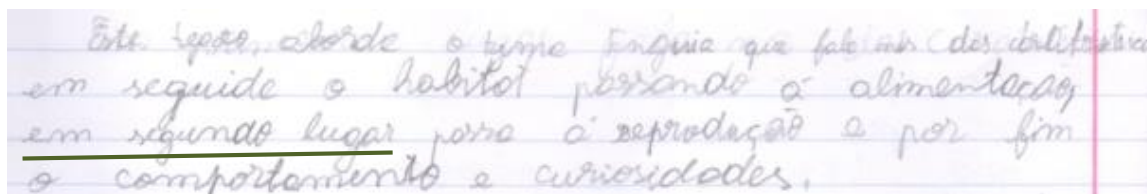
▪ Palavras para dizer o que vou escrever na introdução:

Este texto aborda... Tema principal
Este texto fala... Tema principal
O texto é sobre... Tema principal
Acerca... Tema principal

Figura 102. Excerto do CdE dos alunos.

Para além desta dificuldade, diretamente associada aos módulos, há uma outra, também ela a merecer uma reflexão e, claro, a consideração numa próxima sequência, que diz respeito à utilização dos diferentes estruturadores de informação ao longo do texto.

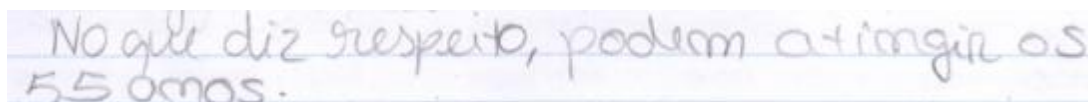
No exemplo seguinte, o aluno revela alguns problemas no estabelecimento da ordem de apresentação, utilizando “*em segundo lugar*” de forma desadequada:



Este leão, aborde o tema Fungos que fala dos benefícios em seguida o habitat passando a alimentação, em segundo lugar para a reprodução e por fim o comportamento e curiosidades.

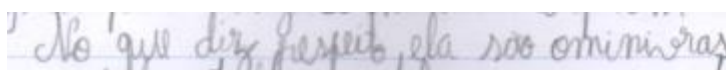
Figura 103. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A22.

As maiores dificuldades identificadas na utilização dos estruturadores nas frases dos alunos são, no entanto, de natureza sintática, nomeadamente pela ausência de um dos argumentos essenciais - X dizer respeito a Y-, (Figuras 101 e 102):



No que diz respeito, podem atingir os 55 anos.

Figura 104. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A12.



No que diz respeito, ela só omite as

Figura 105. Dificuldades dos alunos, fase 3. Utilização dos estruturadores de informação. Excerto do texto do aluno A5.

Tais dificuldades podem estar associadas ao facto de os alunos terem trabalhado os estruturadores apenas na perspetiva da sua funcionalidade (para que servem), não tendo sido previsto um módulo de trabalho centrado na explicitação do seu funcionamento sintático. Na verdade, quando se analisam os CdE dos alunos, verifica-se que os estruturadores de informação ocorrem, na maior parte dos exemplos, sem as preposições, o que explica as dificuldades sentidas por muitos dos alunos:

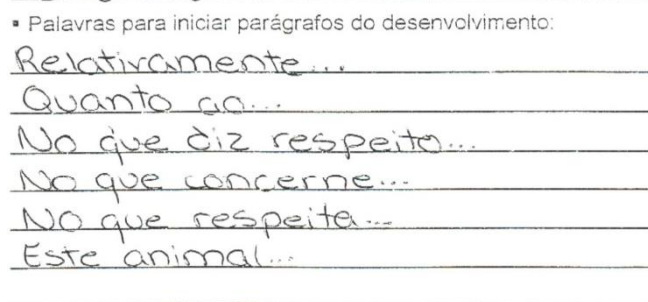


Figura 106. Excerto do CdE dos Alunos.

Quer isto dizer que importa refletir e considerar a necessidade de definição, nos módulos, de um trabalho explícito dos aspetos gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. De facto, sem esta tomada de consciência, pode correr-se, eventualmente, o risco de os alunos utilizarem estas expressões sem o conhecimento efetivo do seu significado. Tratando-se de expressões que não fazem parte do seu uso linguístico, não conseguem, por isso, aceder ao conhecimento implícito das “formas de as dizer”, necessitando, por isso, de uma maior explicitação.

A questão da utilização dos estruturadores como se de uma lista se tratasse, pode também dar aos alunos a falsa impressão de que há alguns que só se usam na introdução, enquanto que outros se utilizam, por exemplo, no desenvolvimento.

Quando se faz um levantamento dos estruturadores mais utilizados (Figura 107), verifica-se que há alguns que nunca ocorrem “fora do lugar” em que foram considerados pela professora.

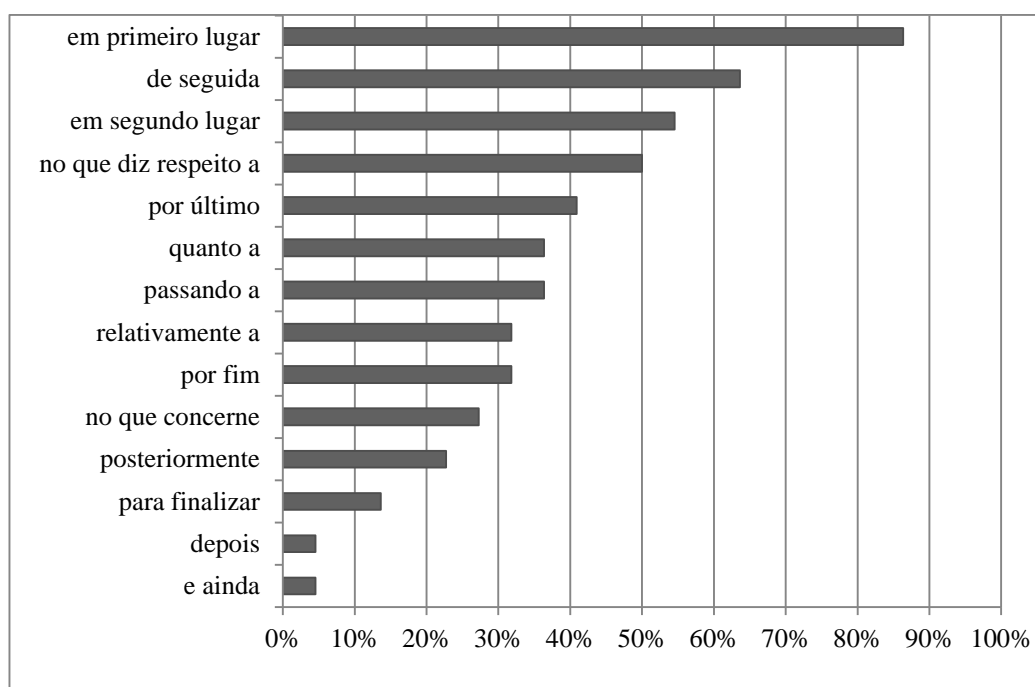


Figura 107. Estruturadores de informação, fase 3 - frequência relativa (22 alunos).

Os estruturadores mais utilizados são aqueles que ocorrem na introdução com a função de enumeração, estruturadores esses que não são utilizados em nenhuma outra parte do texto. Se, de facto, não se pode objetivamente concluir que os alunos poderão pensar que tais estruturadores são exclusivos da introdução, até mesmo porque, no texto em causa, não parece haver necessidade de os utilizar em nenhum outro contexto, importa, pelo menos, ter esta questão presente no trabalho com os estruturadores, no sentido de tornar consciente para os alunos que não há estruturadores exclusivos a uma das partes.

Para terminar a análise relativa aos mecanismos de textualização, verificou-se que os alunos continuam a apresentar muitas dificuldades na gestão da coesão nominal, nomeadamente na apresentação dos temas e na sua retoma. De facto, quando se analisam os textos produzidos, verifica-se que não houve, na generalidade dos alunos, uma melhoria nas suas produções, continuando a ocorrer, por exemplo, muitos casos de retomas sem antecedente (Figuras 108 e 109):

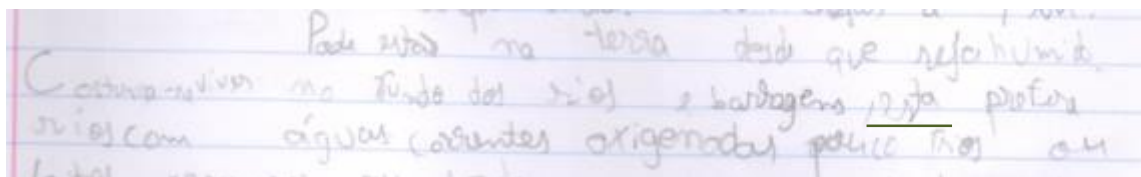


Figura 108. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 3. Excerto do texto do aluno A₉.

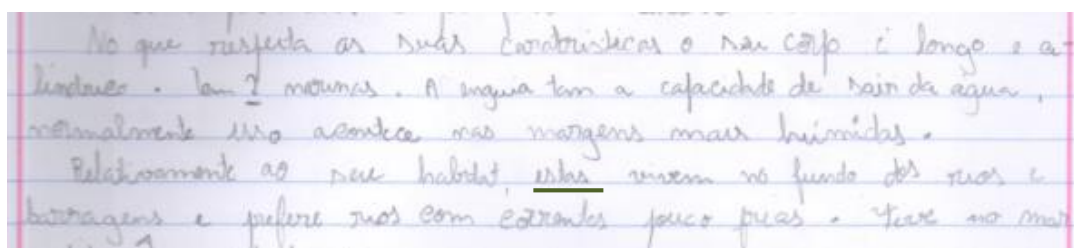


Figura 109. Dificuldades dos alunos na coesão nominal, fase 3. Excerto do texto do aluno Aluno A₁₀.

As dificuldades encontradas em muitas produções dos alunos vêm confirmar, uma vez mais, a necessidade de se planificarem novos módulos de trabalho centrados no conhecimento gramatical, para que os conhecimentos adquiridos pelos alunos possam ser transformados em verdadeiras ferramentas ao serviço da construção dos textos.

3.2. Alguns dados para uma síntese das práticas dos alunos na fase 3

Tendo em conta os resultados demonstrados pelos alunos na fase 2, pode concluir-se que melhoraram significativamente o seu desempenho nas tarefas de seleção de informação e escrita do texto realizadas na fase 3. De facto, e embora as estratégias de seleção de informação tivessem sido pouco valorizadas na SE, ao não terem sido contemplados módulos de trabalho específicos e de não ter sido previsto um trabalho de seleção de informação em mais do que texto, os alunos foram capazes de seleccionar e de textualizar um maior número de subtemas. Por outro lado, ao terem privilegiado a elaboração de esquemas

na tomada de notas, demonstraram já uma tentativa de hierarquização da informação ao colocarem em destaque os subtemas selecionados.

Relativamente aos conteúdos previsto no MDG desenvolvidos nos módulos de trabalho, é possível afirmar que os alunos construíram um maior conhecimento sobre as características do texto a produzir. Quando se comparam os textos iniciais com os produzidos na fase 3, verificam-se alterações bastante significativas quer ao nível da macroestrutura, quer na utilização dos mecanismos de textualização. Muito embora apresentem algumas dificuldades, dificuldades essas inerentes ao próprio processo de aprendizagem que exige tempo e continuidade, os desempenhos dos alunos melhoraram significativamente.

CONCLUSÃO

Escrever para aprender e aprender a escrever são as duas dimensões que funcionaram como orientadoras deste trabalho. A primeira representa a importância que a escrita adquire no processo de construção de conhecimentos e, por sua vez, a segunda pressupõe os intervenientes que, em contexto escolar, estão diretamente implicados na aprendizagem: o aluno que aprende e o professor que ensina e faz aprender.

Partindo do pressuposto de que o professor assume, nesse processo de aprendizagem da escrita, um papel fundamental, centrámos o enquadramento teórico num conjunto de razões que procuraram explicar a “sobrevivência” de uma escrita que não é ensinada de forma intencional e sistemática, não sendo, por isso, aprendida. As razões encontradas foram múltiplas e variadas e centraram-se quer nos conhecimentos e práticas dos professores, quer nos materiais que as regulam (e condicionam).

Procurámos, assim, fazer emergir do discurso científico de referência dois dos princípios que considerámos deverem conformar a ação didática dos professores, indo ao encontro das razões encontradas: o princípio da sequencialidade, ancorado na planificação e implementação de “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 82; 2001), e o princípio da intencionalidade, que pressupõe o conhecimento aprofundado do objecto a ensinar. Assumimos, tal como o grupo de Genève, que qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num “modelo didático do género”, isto é, uma descrição das principais características de um género textual, tornando, assim, visível, para o professor o que é importante ensinar face ao que os alunos já sabem.

Desta forma, colocámos o enfoque numa proposta de construção de um Modelo Didático do Género (MDG) – o Caderno de Encargos da exposição escrita, modelo esse fundamentado nos princípios e pressuposto do ISD, cuja implementação nos diferentes anos e ciclos da escolaridade, pressupõe a sua adaptação e adequação aos contextos reais dos alunos. Assim, no âmbito de um programa de formação de professores, e partindo do modelo desenhado, foi planificado e implementado um MDG, cuja construção teve na base os conhecimentos teóricos adquiridos pelos professores e as realidades dos alunos, e cuja

avaliação foi efetuada a partir da comparação dos desempenhos de escrita demonstrados pelos alunos, antes e depois da implementação do MDG.

A relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem esteve na origem da formulação da questão inicial que enforma o estudo empírico realizado. Envolvendo um conjunto de professores do 1.º ciclo e professores de português do 2.º e 3.º ciclos, inscritos num programa de formação centrado no escrever para aprender, procurámos perceber, mais objetivamente, *de que modo as práticas de escrita que os professores implementam influenciam a qualidade dos textos que os alunos produzem*.

No sentido de dar resposta à questão enunciada, definimos um objetivo geral: *avaliar se um dispositivo didático, o MDG, construído com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementado de forma explícita e intencional pelos professores, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade dos textos que os alunos produzem*.

Tal objetivo nuclear pressupôs o estabelecimento de diferentes fases do estudo, uma vez que foi necessário partir das práticas dos professores e alunos, antes da implementação do MDG, para, posteriormente, podermos analisar e avaliar, comparativamente, os resultados que este viesse a ter na qualidade dos textos dos alunos. Assim, cada fase pressupôs o estabelecimento de objetivos mais específicos, definidos da seguinte forma:

- .
- fase 1: caracterizar e compreender as práticas dos professores do ensino básico relativamente à dimensão *escrever para aprender*;
- fase 2: caracterizar e compreender as práticas de escrita dos alunos do ensino básico;
- fase 3: identificar e avaliar os resultados do *Modelo Didático do Género* (MDG) na qualidade dos textos dos alunos.

A consecução dos objetivos definidos permitiu-nos, assim, (i) estabelecer um quadro configurador das práticas dos professores, a partir de uma proposta de atividade de seleção de informação e de escrita de uma *exposição*, planificada e implementada em sala de aulas, na fase 1; (ii) identificar, numa turma do 4.º ano de escolaridade, as características dos apontamentos e dos textos produzidos, tarefas realizadas a partir das instruções dadas pelo professor na fase 2; e (iii) identificar, na fase 3, as características dos apontamentos e dos

textos produzidos depois de implementado o MDG, e analisar, comparativamente, os dados recolhidos nas fases 2 e 3.

Nas duas primeiras fases foi possível estabelecer uma primeira relação entre a ação do professor e o entendimento que dela têm os alunos, e a última fase, ao centrar-se na identificação das diferenças ocorridas nos textos produzidos pelos alunos, relativamente à fase anterior, permitiu estabelecer, mais objetivamente, tal relação.

Deste modo, os resultados obtidos nas três fases do estudo permitiram dar resposta à questão inicialmente definida, de acordo com as principais conclusões que passamos a apresentar. Nessa apresentação, seguimos uma linha condutora que, muito embora não estabeleça uma relação de causa e efeito, é, pelo menos, a apresentação de um percurso que envolve ação (dos professores) e reação (dos alunos) numa situação inicial de intervenção didática (antes da planificação e implementação do MDG) e numa situação final (depois de implementado o MDG):

i) *o que é (e o que implica) ler e seleccionar informação para os professores e alunos?*

As propostas de trabalho definidas e as instruções apresentadas pelos professores para a leitura e seleção de informação em dois textos distribuídos, confirmaram, por um lado, os resultados já apresentados por outros estudos, que dão conta da ausência de um trabalho centrado nas estratégias de construção de conhecimentos, nomeadamente, a construção de esquemas, mapas ou gráficos e, por outro lado, confirmaram que a estratégia de sublinhar é a estratégia mais valorizada pelos professores, não sendo, no entanto, alvo de um trabalho didático que ensine aos alunos como sublinhar e o que sublinhar.

Quanto aos alunos, uma vez que a esta turma não foi dada qualquer instrução para a leitura, concluímos que, também para eles, sublinhar os textos configura a única estratégia de seleção de informação que conhecem, uma vez que nos textos não foram visíveis quaisquer outras marcas ou notas. No entanto, ao sublinharem, demonstram um total desconhecimento da natureza da tarefa a realizar: sublinham os parágrafos numa extensão reduzida do texto, condicionando a quantidade e a qualidade da informação que escrevem nos apontamentos, e assumem a tomada de notas como um texto que produzem copiando os

parágrafos que sublinham, aparentemente, sem atribuir qualquer critério ao grau de importância do conteúdo a sublinhar.

De facto, e tendo em conta o conjunto de aspetos do conteúdo dos textos que era necessário seleccionar, os alunos não foram capazes de os seleccionar na sua totalidade, quer por apenas terem lido, eventualmente, um dos textos, quer por não terem lido nenhum dos textos na totalidade.

Ao representarem, nos apontamentos, a informação seleccionada concluímos que a tomada de notas é, para os alunos, um “texto” assumido como cópia dos parágrafos sublinhados.

Concluímos, pois, que os alunos demonstraram dificuldades na aquisição de conhecimentos conceptuais e na elaboração do texto final devido à ausência de estratégias de leitura e seleção de informação.

ii) *o que é (e o que implica) escrever uma exposição escrita para os professores e alunos?*

A partir dos dados recolhidos, concluímos que os professores demonstram algum desconhecimento relativamente às características do género e dos textos a produzir pelos alunos. Tratando-se de um género transversal aos três ciclos do ensino básico, sendo aliás um género a avaliar nos exames nacionais do 9.º ano, verificou-se que o entendimento que os diferentes professores têm sobre as suas características é distinto e, em alguns casos impreciso, podendo ser considerado “um trabalho escrito”, “um resumo”, “um texto escrito com os apontamentos” ou “um trabalho escrito”.

A pouca especificidade atribuída ao género em questão pelos professores foi igualmente visível a partir dos critérios de avaliação que definiram. Aliás, e como oportunamente anotámos, os critérios apresentados parecem decorrer de uma lista de tópicos que fazem parte, tradicionalmente, do léxico específico da disciplina, comuns, por isso, a qualquer texto de qualquer género considerado no Programa da disciplina: “organização do texto”, “coesão”, “coerência”, etc., não tendo havido, no entanto, qualquer especificação de cada um dos critérios apresentados.

Face às instruções dadas pela professora da turma em análise: “escreve uma exposição escrita; um texto sobre a enguia com os apontamentos que tiraste”, constatámos que os alunos realizaram a tarefa de escrita do texto, assumindo-a como cópia dos apontamentos (que por sua vez eram cópias dos textos-fonte) utilizando, fundamentalmente estratégias de supressão e substituição de palavras ou de partes de frases, tentando, assim, evitar a cópia integral. Tais estratégias resultaram em “textos” compostos por frases, sem qualquer articulação entre si, que os alunos produziram para cumprir uma tarefa que demonstraram não saber (como) realizar.

Para além deste aspeto, pudemos verificar que os alunos não organizaram o texto em parágrafos, assumindo, mesmo, em alguns casos, um parágrafo único na apresentação dos diferentes subtemas. Confirmámos, assim, a imagem do que já foi considerado em outros estudos, que as dificuldades dos alunos dizem respeito à planificação e segmentação do texto e correção linguística e ortográfica.

iii) o que é (e o que passou a implicar) ler e seleccionar informação para os alunos depois de implementado o MDG?

A partir da análise dos dados efetuados, concluímos que os alunos parecem ter desenvolvido uma maior capacidade de seleção e organização da informação, pelo número de *subtemas* seleccionados, e pela opção pela sua organização em esquemas. No entanto, continuam a privilegiar um dos textos, e parecem ter ficado “presos” aos subtítulos apresentados no texto-fonte, não tendo, por isso, identificado excertos de informação “não rotulados” como subtemas. Tal questão decorre de uma maior valorização das questões do plano do texto e dos mecanismos de textualização nos módulos de trabalho. Concluímos, no entanto, que os alunos, na fase 3, assumiram os apontamentos como um “lugar” de explicitação dos conteúdos que consideraram mais importantes, a partir da leitura que efetuaram do(s) texto(s) lido(s), ao contrário do que tinha sido verificado na fase anterior.

iv) O que é (e o que passou a implica) escrever uma exposição escrita para o professor e alunos depois de implementado o MDG?

Os alunos evidenciaram um melhor desempenho na fase 3, quer no número de conteúdos que textualizaram, quer na escrita do texto, uma vez que pudemos constatar que demonstraram uma maior preocupação com a adequação e correção linguísticas e com a cientificidade dos conceitos, muito embora os textos ainda reflitam muitas dificuldades.

De acordo com as categorias de análise definidas para a escrita do texto, chegámos à conclusão de que todos os alunos produziram o texto com uma introdução e um desenvolvimento e organizaram o texto em parágrafos.

Para além disso a maioria utilizou os estruturadores de informação, o que contrasta claramente com os resultados da fase 2, em que nenhum texto os considerava.

Apresentadas, assim, de forma geral, as conclusões mais relevantes, importa, face à questão inicial, fazer algumas considerações.

Embora, como já assumimos aqui, não tenha sido objetivo do estudo estabelecer uma relação de causa, uma vez que não foram consideradas as (muitas) variáveis que de algum modo pudessem tornar mais visível tal relação, ficou claro, pensamos, que os modos de agir dos professores se veem refletidos nos desempenhos dos alunos. Desde logo, pela compreensão (ou falta de compreensão) das tarefas a realizar. De facto, o desconhecimento da natureza (ou das características) do que é proposto provoca nos alunos a incerteza do que é esperado que façam. Pelo contrário, o conhecimento da natureza da tarefa a realizar, das suas implicações e elementos configuradores, mesmo que de uma forma ainda pouco consistente, faz com que, como vimos, o resultado da tarefa realizada pelos alunos se aproxime muito do que era esperado que fizessem.

Duas questões estão, porém, subjacentes à ideia anterior, sobre as quais importa refletir. A primeira diz respeito à continuidade, e a segunda diz respeito à intencionalidade das práticas. Se é verdade que os alunos conseguiram demonstrar um melhor desempenho na tarefa de escrita do texto, também é verdade que tais conhecimentos adquiridos serão rapidamente esquecidos se não forem assumidos como “prática a usar” e como ferramenta a utilizar em novas situações. Se não for assim, poderá correr-se o risco de os alunos considerarem a experiência como algo que começou e terminou no momento em que produziram e entregaram o texto, não sendo, por isso, capazes de mobilizar o que aprenderam em outras situações de escrita e de estudo.

As potencialidades do modelo apresentado implicam, pois, uma tomada de consciência profunda das diferentes variáveis implicadas na construção textual e dos modos da sua apropriação por parte dos alunos. Neste sentido, a sua produtividade didática fica, assim, diretamente dependente do entendimento que destas variáveis tiverem os professores.

No entanto, e aqui residirá uma das suas principais virtudes, enquanto modelo poderá permitir aos professores tornar visíveis algumas das características fundamentais do género e do texto a produzir, de um modo organizado, e fazer emergir quais as que devem ser trabalhadas num determinado ano ou ciclo. Foi neste sentido que propusemos a sua elaboração para um ciclo (ou ciclos) e não para um ano específico ou sequência concreta. Na verdade, acreditamos que poderá ser elaborado um único caderno de encargos para cada um dos géneros propostos pelo programa para o ensino básico. A partir dele, cada professor procederá à seleção dos conteúdos face ao ciclo/ano/turma/alunos. O MDG constituir-se-á, assim, também, um *locus* de definição dos critérios de progressão.

Em jeito de “fechamento”, apresentamos algumas limitações do estudo e algumas sugestões para o futuro.

A primeira limitação é, desde logo, o facto de se limitar a análise a um ano da escolaridade. Como explicámos oportunamente, alguns condicionalismos decorrentes do próprio processo de formação obrigou a que fosse reconsiderada a amostra prevista inicialmente. Por isso, não foi possível recolher dados suficientemente consistentes que nos pudessem permitir alargar o estudo aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

Assim, seria importante desenvolver um estudo longitudinal, de maior amplitude, no que respeita a amostra, que, adotando as mesmas premissas e definido nos mesmo moldes, permitisse alargar as conclusões a outros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.^a ed.). Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2005a). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*: Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2005b). La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion "dépassée"? *Recherches*, 42.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual - Introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue française*(81), 59-98.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *RTextos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(10), 8-21.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
- Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *SIGET - 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 2094-2105). UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2008). Incentivar a reflexão das crianças na aprendizagem da escrita *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Infâncias Possíveis, Mundos reais*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Angulo, T. Á. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica (lengua y Literatura)*, 8, 29-44.
- Angulo, T. Á. (2002). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo, T. Á. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*(353).
- Angulo, T. Á. (2011). Características de un texto expositivo. In I. G. Parejo (Ed.), *Escribir textos expositivos en el aula* (pp. 35-45). Barcelona: Graó.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54:4, 577-596.
- Astolfi, J. P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences?* Paris: Retz.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita - a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2008). As dimensões do processo e do contexto no ensino da escrita. *Intercompreensão*, 14, 111-127.

- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De-Miniac, C. (2003). Ecrire pour apprendre: des pratiques à inventer. *Résonances*, 8, 4-9.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire en atelier: pourquoi et comment? . In L. A. Pereira & A. Moreira (Eds.), *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas. Actas do 1º Encontro Nacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Cahvkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. USA: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of write composition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática - Ensino Básico M. d. E. e. Ciência* (Ed.).
- Black, J. B. (1985). An exposition on understanding expository text. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 249-267). New Jersey, LEA: Hillsdale.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. (Ph. D.), Faculté des Etudes Supérieures - Université Laval, Quebec.
- Bogdan, R. C., & Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. (2009). Write to learn: reflective practice writing. *InnovAiT*, 2(12), 752-754.
- Bosch, F., & Piolat, A. (2004). Note Taking and Learning: a summary of research. *WAC Journal*, 16, 101-113.

- Boscolo, P., Ariasi, N., Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: how does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, 21, 467-480.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*, pp. 83-104. Dordrecht (NL), Kluwer Academic Publishers.
- Brito, C. (2006). *Escrita e avaliação dos escritos: um estudo com alunos do 1º Ciclo. Dissertação Mestrado em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado, Trans. 2.^a edição ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista Estudos da Linguagem, Volume 11*, 49-69.
- Bronckart, J.-P. (2004a). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (153), 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 3(3), 149-159.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Actividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Bronckart, J.-P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación - Revista de teoría, investigación y práctica*, 19(2), 123-134.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. *Texto! Textes et cultures*, XIII(1).

- Bronckart, J.-P. (Coord.). (2004b). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation).
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Stroumza, K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Coord.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque* (pp. 213-263). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 1(1), 43-60.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras* (pp. 201-222). Porto: Edições Asa.
- Camps, A. (2008). Escribir e aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10-14.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005). Inovar no ensino da língua: a construção de uma relação positiva com a escrita. In E. L. Prado (Coord.), *IV Taller Internacional "Innovación Educativa – Siglo XXI" - "Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones"*. Las Tunas, Cuba: Centro Universitario de Las Tunas.
- Carvalho, I. (2002). A Língua Portuguesa - ensino interactivo nos programas do 2º Ciclo do Ensino Básico. In G. Funk (Ed.), *(Re)pensar o ensino do Português* (pp. 27-39). Lisboa: Edições Salamandra.
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Paper presented at the VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Braga.

- Carvalho, J. (1997). O processo de escrita e as práticas de escrita. In L. Leite (Ed.), *Actas do III Encontro de Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Educação da Universidade do Minho.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula*, 175, 15-22.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Ecrire pour comprendre. *Aster*(33), 17-47.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2003). Ecrire pour penser, apprendre et se construire. *Résonances*, 8, 6-7.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2ème ed.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Combettes, B., & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-15.
- Coutinho, M. A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19.1, 73-88.
- Creame, P., & Lea, M. R. (2003). *Writing at university: a guide for students*. Buckingham: Open University Press.

- Crinon, J. (2000). Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre? *Cahiers pédagogiques*, 55, 10-15.
- David, J., & Dolz, J. (1992). Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 87, 91-105.
- Dionísio, L., Pereira, M., & Viseu, F. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de pesquisa em educação- Revista do Programa de pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB)*, 6(1), 94-114.
- Dolz, J. (1986). Imparfait-passé simple et superstructure des contes d'enfants. *Feuillets*, 9(147-178).
- Dolz, J. (2003). Ecrire pour apprendre, une stratégie pour comprendre. *Résonances*, 8, 8-9.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Rosat, M. C., & Schneuwly, B. (1991). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques sur trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, (Vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* (P. Labaien, M. J. Sánchez & F. J. Sierra, Trans.). Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Dolz, J., & Schneuwly, Bernard. (2000). *Pour un enseignement de l'oral initiation aux genres formels à l'école* (2ème ed.). Issy-les-Moulineaux: Esf.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59, N°2, 177-182.

- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). High 5! Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Dysthe, O. (2010). What factors influence the improvement of academic writing practices? A study of reform of undergraduate writing in Norwegian higher education. In C. Bazerman, R. Krust, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 31-43). New York: Taylor & Francis.
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, 28.2, 122-128.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale: University of Southern Illinois Press.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Gallego, L. V., Alvarez, M. A., & Eulate, C. A. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Paper presented at the I International Conference - Keys to student involvement in the university, Girona.
- Goigoux, R. (2005). Améliorer la formation des maîtres. *Le café pédagogique*, 58, 55-59.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2006). Écrire ensemble pour mieux réécrire. *Caracteres*, 24.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2008). Como ensinar os alunos a escrever? Do que o professor de português já faz ao que pode vir a fazer? In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita* (Doutoramento), Universidade de Aveiro.

- Halliday, M. A. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halté, J. F. (1987). Vers une didactique des discours explicatifs. *Repères*, 72, 1-24.
- Halté, J. F. (1989). Discours explicatifs: état et perspectives de la recherche. *Repères*, 77, 95-109.
- Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education*, 86(6), 737-755.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2008). [A Framework for Studying Writing Development. Comunicação oral].
- Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289.
- Holliday, W., Yore, L., & Alvermann, D. (1994). The reading-science learning-writing connection: breakthroughs, barriers, and promise. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 877-893.
- Kara, M. (2009). Ecrits de savoirs. *Pratiques*.
- Kellogg, R. T. (1986). Designing idea processors for document composition. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 18, 118-128.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition*, 15, 256-266.

- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2008a). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. V. d. (2008b). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379-390.
- Kintsch, W. (1982). Text representations. In W. Otto & S. White (Eds.), *Reading expository material* (pp. 87-101). London: Academic Press.
- Klein, P., Piacente-Cimini, S., & Williams, L. A. (2007). The role of writing in learning from analogies. *Learning and Instruction*, 17(6), 595-611.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive process in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knigh, L. J., & McKelvie, S. J. (1986). Effects of attendance, note-taking and review on memory for lecture: Encoding versus external storage function of notes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 52-61.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). How writing shapes thinking: A study of teaching and learning Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Eds.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R., & Crsitóvão, V. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (dis)curso - LemD, Tubarão*, 6(3), 547-573.
- Marcucshi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. S. Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Coord.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Mateos, M. (2009). Infancia y aprendizaje. In J. I. Pozo & M. P. E. (Coord.) (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Mateos, M., E., M., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal of adolescent & adult literacy*, 21, 675-697.
- Meyer, J. B. F. (1975). *The organisation of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miranda, F. (2008). Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos* (pp. 81-100). Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Gulbenkian/ FCT.
- Montelongo, J., Herter, R. J., Ansaldo, R., & Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(8), 656-666.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: how alternative theories of school writing account for student performance. *Journal of Reading Behaviour*, 21(37-57).
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations* (2^a edition ed.). New York: Routledge.

- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (2002). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didáctica. In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. Inês Sim-Sim (org.). *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Pereira, L. Á. (2002a). Aprender a escrever e trabalho do sujeito. De fio a pavio na construção da razão gráfica. *Aprender*, 26, 49-54.
- Pereira, L. Á. (2002b). *Das palavras aos actos. Ensaaios sobre a escrita na escola* (Vol. 22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. Á. (2003). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L. Á. (2004a). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 319-333). Paris: L'Harmattan.
- Pereira, L. Á. (2004b). Imagem da escrita de docentes do ensino básico. Para uma (re)definição do papel do professor que ensina a escrever *Actas VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 133-145). La Habana.
- Pereira, L. Á. (2004c). Ler e escrever na escola «primeira» (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópio*, 2, 99-115.

- Pereira, L. Á. (2004d). A língua escrita no(s) 1º(s) ciclo(s) do Ensino Básico. Para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão, 11*, 49-59.
- Pereira, L. Á. (2004e). O trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras, 25*, 25-36.
- Pereira, L. Á. (2005). O Ensino da escrita na escola: Um objecto Plural. In J. A. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Eds.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 55-67). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didáctico para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2009). Escrever na aula de língua: reconfiguração de práticas. In A. I. Andrade & Â. Espinha (Eds.), *Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção? Livro de resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2007). Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didáctica da Escrita. In A. M. Guimarães, Coutinho, M. A., Machado, A. R. (Ed.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Pereira, L. A., & Pinto, M. (2008). Escrever para aprender: Experiências didácticas. In L. F. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (Eds.), *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria:

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Educação (CIED) - U. Minho (Editado em CD-ROM).

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 487-514.

PetiJean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.

Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.

Pietro, J.-F. D., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.

Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Pinho, A. (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro.

Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do ensino básico - mudanças e desafios*. Comunicação apresentada na Sessão de acompanhamento regional do PNEP, Leiria.

Pinto, M. O. (2010). *Novos Programas de Português para o Ensino Básico*. Comunicação apresentada na Sessão Plenária Regional do PNEP, Viseu.

Pinto, M. O. (2011a). *Programa de Português do Ensino Básico – desafios e possibilidades*. Comunicação apresentada no Congresso Alfa, Porto.

Pinto, M. O. (2011b). *Estratégias didáticas para escrever para aprender*. Comunicação apresentada no Congresso Ensinar Português hoje: problemas e desafios, Universidade de Aveiro.

Pinto, M. O. (2011c). *Sequências de ensino de géneros orais*. Comunicação apresentada na Formação PNEP para o ensino de português no 1.º ciclo, Portalegre.

- Pinto, M. O. (2013a). *Escrever para aprender a expor - práticas de escrita no ensino básico*. Comunicação apresentada no V Encontro internacional de reflexão sobre a escrita, Aveiro.
- Pinto, M. O. (2013b). *Escrever para aprender*. Comunicação apresentada na Formação sobre as metas curriculares, Universidade de Lisboa.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender*. Comunicação apresentada na Formação sobre as metas curriculares, Universidade de Lisboa.
- Pinto, M. O., & Pereira, L. A. (2006). *Escrever para aprender: experiências didáticas*. Comunicação apresentada no III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, ESE de Leiria.
- Piolat, A., & Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. *Cognitive psychology and education*, 133-152.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality. *Learning and Instruction* 61, 52-61.
- Prain, V., Hand, B., & Hohenshell, L. M. (2001). Ecrire pour apprendre les sciences au lycée: stratégies d'écriture d'élèves. *Aster*, 33, 50-76.
- Pudelko, B., & Legros, D. (2000). J'écris, donc j'apprends? *Cahiers pédagogiques*, 55, 12-15.
- Reis, C. c., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: Esf.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. v. d., & Couzijn, M. (Eds.). (2004). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Sánchez Abchi, V. S., Romanutti, G., & Borzone, A. M. (2007). Leer y escribir textis expositivos en primer grado. *Lectura y Vida*, 28(1), 24-31.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., Rosat, M. C., & Dolz, J. (1989). Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. *Langue Française*, 81, 40-58.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81(1), 40-58.
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais*. Lisboa: Almedina Celga.
- Solé, I., Mateos, M., Martín, E., Miras, M., Castells, N., & Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-348.
- Stahl, N. A., King, J. R., & Henk, W. A. (1991). Enhancing students' note-taking through training and evaluation. *Journal of Reading*, 34(8), 614-622.
- Stotsky, S. (1982). The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 31, 320-340.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a Learning Tool - An Introduction. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool - Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.